



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ

**AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROJETO DE EXTENSÃO “CIRCUITO DE
LEITURA” PARA A ABORDAGEM DA ESCRITA E DA ORALIDADE EM
PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL**

BELÉM-PA
2024

LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ

**AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROJETO DE EXTENSÃO “CIRCUITO DE
LEITURA” PARA A ABORDAGEM DA ESCRITA E DA ORALIDADE EM
PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, do Campus de Belém, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística.

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

BELÉM-PA
2024

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)

A957a Aviz, Larissa da Silva Costa.
Ampliação das práticas do projeto de extensão “Circuito de leitura” para a abordagem da escrita e da oralidade em perspectiva dialógica e decolonial / Larissa da Silva Costa Aviz. — 2024.
101 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Isabel Cristina França dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2023.

1. Projeto Circuito de Leitura. 2. Decolonialidade. 3. Gêneros Discursivos. 4. Mediadores de leitura. I. Título.

CDD 372.47

LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ

**AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROJETO DE EXTENSÃO “CIRCUITO DE
LEITURA” PARA A ABORDAGEM DA ESCRITA E DA ORALIDADE EM
PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, do Campus de Belém, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística.

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

Data da Aprovação: 25/04/2024

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos
UFPA/PPGL – Presidente

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi
UFPA/PPGL – Membro interno

Prof.^a Dr.^a Antônia Zelina Negrão de Oliveira
UEPA/PPGEEI – Membro externo

A Deus, a quem devo minhas vitórias, a mim e à minha família, que é a base que me faz acordar todos os dias e ir à luta para proporcionar uma vida melhor a mim e a eles.

AGRADECIMENTOS

Externo meu agradecimento primeiramente a Deus, a quem eu deposito minha fé e que me deu forças para chegar até aqui. Em seguida, à minha família, composta pela minha amada mãe, Ivanilda Carvalho da Silva, e pelo meu amado pai, Fred dos Santos Costa, que cuidaram e me educaram com muito amor e carinho, apesar de todas as dificuldades.

Agradeço especialmente a meu esposo e melhor amigo, Helder Brito Aviz, meu companheiro de estrada. Desde o meu ingresso no curso de Letras, na UFPA, todos os dias ele me incentivou e me apoiou quando nem eu mesma acreditava em mim.

À minha orientadora, a professora Dr.^a Isabel Cristina França dos Santos, a qual é muito mais que minha orientadora: é uma mãe acadêmica para mim, pois me acolheu com muito carinho e me ensinou tanto sobre a educação, quanto sobre a vida e nossas múltiplas identidades.

Também sou grata ao Programa Conexões de Saberes da UFPA sob a coordenação dos professores Maria José Aviz do Rosário e Jesus de Nazaré de Lima da Costa; programa este que me incentivou a ensinar pensando primeiramente no ser humano em seus diferentes contextos e, sobretudo, nas comunidades populares face ao diálogo com a universidade.

Agradeço à UFPA – Programa de Pós-graduação em Letras – sob a coordenação da professora Dr.^a Ivânia dos Santos Neves e, às professoras Márcia Ohuschi, Walkyria Magno e Célia Zeri, por todo o aprendizado ensinado ao longo desses dois anos, pensando em nós, discentes, pois essas docentes, mulheres fortes e inspiradoras, fizeram a diferença em nossas vidas acadêmicas. Sou grata também à UFPA (Ananindeua) e a seus bibliotecários por oportunizarem o espaço diário de estudo e pesquisa.

Também não posso deixar de agradecer a todos meus amigos: Nilzete Gomes (bibliotecária), Cibelly, Samara, Victor, Letícia, Aline, Luciane, Missilene, Roberta, Samaria, Eliene Passos, amigos do PPGL, Daniela e sua família, à família do meu esposo e a todos que me acompanharam nessa árdua jornada.

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem” (Magda Soares).

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a ampliação das práticas dos mediadores (bolsistas do programa de extensão Conexões de Saberes, os quais são de diversos cursos de graduação da UFPA) atuantes no projeto de educação popular “*Circuito de Leitura: lendo para ser feliz*”. Esse projeto, que é desenvolvido em escolas públicas, é vinculado ao programa de extensão Conexões de Saberes da UFPA. Para tanto, objetivamos ampliar as práticas de linguagens, já desenvolvidas a partir da leitura, para serem atreladas também à escrita e à oralidade, tendo como hipótese o desenvolvimento da aprendizagem a partir dos gêneros discursivos. Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos em estudos filosófico-linguísticos do Círculo de Bakhtin acerca da interação discursiva, e em seu signatário Geraldi que trata da concepção de língua como forma de interação; também nos debruçamos nos estudos decoloniais discutidos por Walsh e nas contribuições teóricas de Freire para a educação. O foco temático desta pesquisa é a valorização das vivências dos alunos na Amazônia a partir de uma postura de ensino decolonial por parte dos mediadores que atuam com eles. Temos como justificativa o fato de tal temática ainda ser pouco difundida em sala de aula, inclusive no próprio estado do Pará. Do ponto de vista metodológico, a abordagem é qualitativa e os tipos de pesquisa são a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa; a intervenção colaborativa foi realizada nas ações do “Circuito de Leitura” por mim, enquanto pesquisadora formadora dos mediadores, e nos anos finais do ensino fundamental na turma do 7º ano de uma escola pública do município de Ananindeua-PA. A realização das propostas de ensino ocorreu durante três meses e teve como gêneros discursivos: narrativas amazônicas, rodas de conversa sobre os povos indígenas, escrita de propagandas de produtos típicos paraenses e a produção de entrevistas pelos alunos, com o intuito de trocarem saberes sobre sua região (narrativas tradicionais dos povos originários, culinária local, artistas do estado etc.). Nossos resultados apontaram amplo desenvolvimento das metodologias de ensino da tríade leitura, escrita e oralidade por parte dos mediadores do projeto, sendo estas voltadas para o uso real e situado da língua de modo que valorize as trajetórias de vida dos alunos atendidos pelo projeto popular “*Circuito de Leitura: lendo para ser feliz*”.

Palavras-chave: projeto circuito de leitura; decolonialidade; gêneros discursivos; mediadores de leitura.

ABSTRACT

This research has as its theme the expansion of the practices of mediators (scholars from the Conexões de Saberes extension program, who are from different undergraduate courses at UFPA) working in the popular education project Reading Circuit: reading to be happy. This project, which is developed in public schools, is linked to the UFPA Conexões de Saberes extension program. To this end, we aim to enhance reading activities, already developed, to be linked to writing and speaking, with the hypothesis being the development of learning based on discursive genres. From a theoretical point of view, we are based on philosophical-linguistic studies from the Bakhtin Circle on discursive interaction, and on its signatory Geraldi, who deals with the conception of language as a form of interaction; We also look at decolonial studies discussed by Walsh and Freire's theoretical contributions to education. The thematic focus of this research is the appreciation of students' experiences in the Amazon from a decolonial teaching stance on the part of the mediators who work with them. We justify the fact that this theme is still little disseminated in the classroom, including in the state of Pará itself. From a methodological point of view, the approach is qualitative and the types of research are action research and collaborative research; the collaborative intervention was carried out in the Reading Circuit actions by me, as a researcher training the mediators, and in the final years of elementary school in the 7th year class of a public school in the city of Ananindeua-PA. The teaching proposals were carried out over three months and had the following discursive genres: Amazonian narratives, conversation circles about indigenous peoples, writing advertisements for typical Pará products and the production of interviews by students, with the aim of exchanging knowledge about their region (traditional narratives of the original people, local cuisine, state artists, etc.). Our results showed broad development of teaching methodologies for the triad of reading, writing and speaking by the project mediators, which are focused on the real and situated use of the language in a way that values the life trajectories of the students served by the popular project Circuito de Reading: reading to be happy.

Keywords: reading circuit design; decoloniality; discursive genres; reading mediators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Atividades de leitura, oralidade e de escrita no projeto <i>Circuito de Leitura</i>	38
Quadro 2 –	Dados gerados pelos alunos do <i>Circuito</i>	43
Quadro 3 –	Detalhamento das atividades de mediação de leitura, oralidade e escrita por encontros.....	43
Quadro 4 –	Análise da teoria e prática realizadas no minicurso de formação de contadores de histórias.....	48
Quadro 5 –	Atividades prévias, leitura e gênero	49
Quadro 6 –	Nos últimos dois anos, cite livros que você leu e mais gostou e aponte quem indicou (ex.: escola, amigos ou família)	56
Quadro 7 –	Pergunta sobre a escrita e sua importância.....	58
Quadro 8 -	Bloco de perguntas sobre a Amazônia.....	59
Quadro 9 –	Avaliação das crianças sobre o <i>Circuito de Leitura</i> , em 2022.....	60
Quadro 10 –	Sistematização dos conceitos internalizados pelos mediadores e alunos do Circuito de Leitura	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisa sobre a concepção do estado da oralidade na educação contemporânea	30
Gráfico 2 – Perguntas sobre interação	52
Gráfico 3 – Frequência de leitura: gêneros	53
Gráfico 4 – Afirmações em relação à leitura	55
Gráfico 5 – Textos que gostariam de criar.....	57

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Momento formativo sobre escrita e oralidade	47
Fotografia 2 –	Produção textual em grupos sobre a música Belém Pará Brasil	61
Fotografia 3 –	Produção textual de um aluno sobre a valorização das culturas e das riquezas extraídas do Pará.....	62
Fotografia 4 –	Produção crítica de uma aluna sobre Belém e precariedade escolar.....	62
Fotografia 5 –	Palestra sobre história e direito dos povos indígenas	64
Fotografia 6 –	Produção escrita de propagandas de produtos paraenses.....	66
Fotografia 7 –	Produção escrita de propagandas de produtos culinários paraenses.....	67
Fotografia 8 –	Atividades de mediação do gênero entrevista	69
Fotografia 9 –	Aluna realizando produção textual da propaganda de açaí, sendo ela filha de batedores de açaí	72
Fotografia 10 –	Socialização das produções escritas	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	DIALOGISMO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE.....	20
2.1	Contextualização das contribuições de Geraldi para as concepções de linguagem no Brasil.....	20
2.2	O ensino a partir dos gêneros discursivos.....	21
3	A TRIÁDE LEITURA ESCRITA E ORALIDADE.....	24
3.1	Leitura.....	24
3.2	Escrita.....	26
3.3	Oralidade.....	28
4	A FORMAÇÃO DE MEDIADORES NO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES PARA ALÉM DAS PRÁTICAS DE LEITURA.....	32
4.1	Os procedimentos de leitura desenvolvidos pelos mediadores de leitura: conceito, estratégia e descrição.....	33
4.2	Produção textual escrita e oral: ampliando as ações do programa conexões de saberes.....	33
5	ESTUDOS DECOLONIAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA.....	35
5.1	As práticas socioculturais mobilizadas nas ações que envolvem a tríade oralidade, leitura e escrita.....	36
5.2	Proposta de produção de textos orais e escritos em perspectiva decolonial em uma das escolas que participam do Projeto Circuito de Leitura em Ananindeua-PA.....	37
6	PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
6.1	Tipo de pesquisa.....	40
6.2	Etapas da pesquisa.....	41
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	46
7.1	Dialogando e ressignificando os momentos formativos dos mediadores.....	46
7.2	Os resultados das atividades de leitura, escrita e oralidade no projeto circuito de leitura.....	52
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76

REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A DIAGNOSE.....	84
APÊNDICE B – PRODUÇÕES ORAIS DOS ALUNOS.....	86
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA E PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	93
ANEXO B – MÚSICA BELÉM PARÁ BRASIL.....	96
ANEXO C - LENDA DO GUARANÁ.....	97
ANEXO D - PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DA RETEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA DA MÚSICA BELÉM PARÁ BRASIL.....	98
ANEXO E – MATERIAL IMPRESSO DE UMA ENTREVISTA A UM JOGADOR PARAENSE, TRANSMITIDA NO PROGRAMA É DO PARÁ.....	100

1 INTRODUÇÃO

Chegar ao mundo das letras não foi fácil. Por isso, é importante entender a minha ¹própria trajetória para a compressão do percurso acadêmico trazido até esta pesquisa, uma vez que essa história reflete as motivações socioculturais tidas para a realização deste estudo. Apresento alguns fatos marcantes da minha história de vida; há obstáculos, porém, há também bastante crescimento enquanto pesquisadora, professora e principalmente como pessoa.

Tudo teve início na educação básica, na qual estudei integralmente na rede pública de ensino, devido às dificuldades socioeconômicas. No ensino médio, encantei-me pelas linguagens, sobretudo pela leitura literária nas encantadoras aulas de Literatura. Diante disso, escolhi o curso de Letras Língua Portuguesa, na universidade pública; e, com muito estudo e dedicação, ingressei finalmente como cotista na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A partir de então, a UFPA me trouxe inúmeras oportunidades: consegui sustentar a mim e a minha família por intermédio das bolsas de pesquisa e, então, desisti do meu emprego de Jovem Aprendiz na área administrativa para dar atenção total aos estudos. Apresentei muitos trabalhos; também, participei da organização de eventos promovidos pela universidade. Compareci a eventos de formação acadêmica: seminários, mesas-redondas, congressos, colóquios etc. Cursei, ainda, inglês por meio da bolsa dos Cursos Livres da UFPA.

Fiz estágio remunerado na rede privada e pública de ensino. Ao término, tive uma inserção efetiva na pesquisa: foi quando passei na seleção de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas (PIBIC-AF), cuja temática foi o Observatório de Formação Docente: construção de identidades. Essa pesquisa (PIBIC) foi desenvolvida com base nos estudos etnográficos da formação docente, na área específica de Letras em busca da compreensão de como é a construção do *ethos* docente.

Ao ingressar na Universidade, também tive a oportunidade de lecionar de forma voluntária as seguintes disciplinas: Literatura (2017) e Redação (2018), em um cursinho popular (Ágora), em Icoaraci; Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPA) Francisco das Chagas Ribeiro de Azevedo-Cacau, no EMANCIPA, no Esperançar (UEPA) e ainda no Projeto Universidade Aberta-UFPA (PUA) e, recentemente, Pré-ENEM Emaús em parceria com o GALPDA, ambos pela UFPA, onde pude experienciar momentos ímpares em minha vida, ao poder contribuir não só para a aprovação daqueles estudantes, mas também para

¹ Nesta seção de introdução, utilizo a primeira pessoa do singular em função do discorrer da minha trajetória até chegar ao mestrado. Nas demais seções, utilizo, quando propício, a primeira pessoa do plural, indicando as muitas vozes que foram fundamentais à escrita deste trabalho.

o desenvolvimento de sua criticidade e emancipação social. Também, participei como voluntária do projeto de extensão *Turma da Leitura*, que levou a leitura às crianças hospitalizadas no Hospital Octávio Lobo, em Belém; um projeto que teve como base o amor à leitura, pois as crianças escutavam com prazer os livros lidos pelos voluntários; e isso, por sua vez, as ajudaram a lidar melhor com o período de seus tratamentos, enquanto passavam pelo processo quimioterápico.

Participei do Projeto de Extensão vinculado à PROEX-UFPA, como voluntária em 2019, intitulado *Letramento Literário: o fascinante mundo da leitura*. Este caracterizava-se pela relação de troca de conhecimentos entre a Universidade e as escolas públicas de Belém através da literatura, visto que, atualmente, a população brasileira não tem interesse pela leitura, sobretudo, as crianças entre 6 e 12 anos. Nesse momento, criei ainda mais afinidade pelo letramento literário e pela formação docente.

Então, finalmente participei da seleção para a extensão que me apresentou o objeto desta pesquisa: o projeto *Circuito de Leitura: lendo para ser feliz*, que faz parte do *Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares (PCS)*, atualmente integrado ao Núcleo de Educação Básica PROEX - UFPA. Esse programa de extensão interdisciplinar é composto por bolsistas de diversos cursos de graduação; e tem, como critério de seleção, esses discentes serem cotistas e estarem em situação de vulnerabilidade social, como é o meu caso.

Participei da entrevista e fui selecionada, foi quando conheci esse programa de pesquisa que mudou minha maneira de ver o mundo. O PCS tem três eixos temáticos: 1) os Grupos de Estudos e Trabalhos (GT's) sobre Ações Afirmativas, Juventude e Educação, Gênero, Raça e Etnia e Assistência e Permanência na Universidade; 2) o Conectando Saberes no Ensino Médio (palestras sobre diversos assuntos sociais para que esses jovens estejam conectados àquilo que está a sua volta, como: o que são cotas, direitos sociais, etc. e também leva as disciplinas que mais são cobradas no ENEM, a fim de que alunos oriundos de camadas populares, ribeirinhos e quilombolas possam ingressar nas universidades); 3) *Projeto Circuito de Leitura: Lendo para ser feliz*.

O referido programa realiza ações de mediação de leitura em algumas escolas públicas nas cidades de Belém e Ananindeua e no sítio da coordenadora do programa em Marituba. O Circuito de Leitura - em sua trajetória no ensino da leitura e escrita - surgiu há mais de 15 anos como forma de reforço escolar na instituição familiar da atual coordenadora; e, ao se institucionalizar no *Programa Conexões de Saberes* pela UFPA, começou a ser realizado na rede pública de ensino como projeto de pesquisa e extensão (Rosário, 2022).

Tais ações desse programa de extensão consistem na ida de um grupo de bolsistas de variados cursos (Direito, Pedagogia, Letras, Matemática Psicologia etc.) às escolas públicas de Belém e Ananindeua participantes; e, com isso, uma turma do ensino fundamental é selecionada pela coordenação da escola. A mediação de leitura é voltada a alunos de comunidades populares com a faixa etária de 8 a 13 anos, nas quais lhes são apresentadas obras para serem lidas ao longo do ano com auxílio dos mediadores, que são alunos da UFPA e bolsistas do programa; por meio desse projeto, muitas crianças começam a desenvolver sua capacidade de leitura e interpretação, melhorando inconscientemente, dessa forma, o seu desempenho escolar. Nesses encontros, os bolsistas levam livros às crianças para elas escolherem e realizam a leitura destes a elas.

Ressalto que o principal foco desse programa é estimular o prazer pela leitura, pois ele não visa formar leitores maduros de imediato; ou seja, primeiro planta-se a semente da imaginação advinda da leitura literária aos alunos, que, geralmente, não têm esse hábito, conforme foi constatado no questionário diagnóstico realizado nesta pesquisa. Também, não é uma aula de língua portuguesa, uma vez que se trata de um projeto de leitura que nem é uma disciplina e que nem atribui pontuação pela participação, logo, as crianças atendidas participam por iniciativa própria.

No *Circuito de Leitura*, a expressão da criatividade é valorizada pelos educandos ao interagir com o universo literário, ou seja, é importante pontuar que sem a interação entre autor, texto e leitor, a obra lida nunca será vista como forma de interação, isto é, “ato de fala impresso, que constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. (...) objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (Volóchinov, 2014[1929], p. 127). Interagir com as vivências e experiências sócio-históricas possibilita ter uma ampliação de sentidos e de entendimentos.

Nessa perspectiva, parti do pressuposto de que a linguagem é um elemento essencial à vida de todos os seres humanos, visto que possibilita a oportunidade de adquirir novos conhecimentos por intermédio da capacidade de interação entre os indivíduos. Dito isso, ressalto, sobretudo, a contação de histórias, leitura das obras em pequenos grupos junto ao mediador, que já é feita no programa. Assim, a delimitação da temática dessa pesquisa consiste no estudo teórico-prático sobre a integração das práticas de linguagem escrita e oralidade à prática de leitura, no contexto de formação de mediadores que atuam no projeto *Circuito de Leitura: lendo para ser feliz*.

Temos como estado da arte os seguintes estudos apontados mediante os descritores a seguir

Gêneros discursivos em perspectiva Bakhtiniana	REIS (2022)
Estudos decoloniais na linguística aplicada	SILVA (2018)
A trajetória de jovens de Comunidades Populares atendidos pelo Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz	SANTOS (2023)

Inicialmente, em relação ao estado da arte, os estudos de REIS (2022) sobre Gêneros discursivos sob a perspectiva Bakhtiniana foram de suma valia, uma vez que o autor, por meio da estruturação de dois artigos que compõem sua dissertação, trata sobre os gêneros discursivos cunhados de maneira filosófico-linguística pelo Círculo de Bakhtin, todavia sob um olhar voltado para o processo de ensino e aprendizagem levando em consideração o ensino real e situado da língua, sobretudo no que se refere ao processo de leitura.

O trabalho de SILVA (2018) estabelece uma relevante relação entre a abordagem decolonial e a educação, sobretudo, a linguística aplicada, por intermédio de sua pesquisa podemos perceber que o processo de ensino e aprendizagem de línguas é dinâmico e a partir disso tende a se desconstruir conforme o avanço do desenvolvimento de pesquisas referentes à decolonialidade na linguística aplicada.

SANTOS (2023) aborda a trajetória do projeto de extensão “Circuito de Leitura: lendo para ser feliz” desde a sua fundação até a atualidade, o referido trabalho traz à tona reflexões não somente sobre a origem do projeto como também sobre os objetivos e reflexões acerca do que significou a mediação de leitura na vida dos alunos oriundos das camadas populares.

As pesquisas acima descritas, apesar de cada uma ter a sua delimitação específica, em sua maioria relacionam-se diretamente à proposta desse trabalho, haja vista que mencionam os principais eixos temáticos desse estudo, sendo eles os gêneros discursivos a partir do Círculo de Bakhtin, os estudos decoloniais no contexto da linguística aplicada e o objeto de estudo deste que é o projeto “Circuito de leitura”.

Além disso, ressaltamos que a justificativa para a escolha dessa temática é auxiliar na construção de um aprendizado situado e dialógico a crianças que, por motivos socioeconômicos e culturais, não possuem o hábito de ler e escrever por fruição, porque, em suas trajetórias de

vida, existe um grande distanciamento do âmbito escolar em relação às suas vivências em suas comunidades.

Pensando nesses aspectos, *ampliar as práticas de linguagens, no projeto de extensão Circuito de Leitura, a partir da escrita e da oralidade em perspectiva dialógica da linguagem e por meio da abordagem decolonial de ensino*, é o objetivo geral desta pesquisa.

Os objetivos específicos são: a) inserir as práticas de linguagens sociodiscursivas de resistência nas práticas orais e escritas do projeto de extensão *Circuito de Leitura* de modo que tal tema seja refletido nas vivências socioculturais dos alunos. b) desenvolver as práticas dos mediadores de leitura para atuarem também com foco na escrita e oralidade de temáticas que envolvam as pedagogias decoloniais a fim de atualizarem seus conhecimentos teórico-metodológicos; c) desenvolver no projeto atividades que sejam focadas nas narrativas orais amazônicas de temáticas indígenas e quilombolas de autores paraenses no intuito de ampliar o repertório sociocultural desses alunos.

A hipótese de pesquisa é contribuir para a formação dos mediadores do projeto; e, para a aprendizagem das crianças, por meio da interação discursiva, de modo que os alunos atendidos possam produzir textos orais e escritos, por intermédio dos gêneros discursivos em perspectiva dialógica atrelada aos saberes locais levados para a sala de aula pelos mediadores de leitura após os estudos formativos levados por nós a esses colaboradores.

Metodologicamente, há a primeira etapa desta pesquisa-ação colaborativa, a qual é composta pelos momentos formativos mediados por mim aos mais de trinta bolsistas do projeto *Circuito de Leitura*, sendo estes os mediadores de leitura que atuam em escolas públicas participantes desse projeto de extensão. Também, há a segunda etapa: a realização das atividades práticas de leitura, escrita e oralidade, sob a minha observação e intervenção participativa nas ações dos mediadores, especificamente, em uma das escolas do projeto, uma escola pública de Ananindeua-PA.

Assim, o recorte de análise da pesquisa de campo foi a realização dessas ações em uma das escolas que participam há mais tempo do projeto, isto é, tem mais experiência com o *Circuito de Leitura*. Também, ressaltamos que essa etapa da pesquisa na escola contou com a participação de seis bolsistas mediadores de leitura.

Objetivamos que essas ações vivenciadas pelos bolsistas dessa escola junto a mim sejam colaborativas à formação de todos os mediadores envolvidos para que futuramente eles possam realizar a ampliação de suas ações com ênfase na escrita, na oralidade e na decolonialidade. Ainda, tal intervenção, foi feita com o intuito de que possam realizar outros

momentos formativos com os outros bolsistas que estão nos Circuitos das outras escolas participantes do *Programa Conexões de Saberes-UFPA* e com aqueles que ainda irão ingressar no programa.

Foi por essa razão que aprofundei meus estudos, na graduação, sobre as questões de leitura, escrita e oralidade e formação docente. Por isso, decidi cursar o mestrado na área de ensino e aprendizagem atrelada à formação de mediadores de ensino e ao letramento literário de cunho popular.

Ponto o meio social como grande fonte de aprendizados para a realização da presente pesquisa, pois a partir dele foi possível viver momentos de aprendizados e de ensino dialógicos, por meio das vivências sociais e coletivas que foram essenciais a este trabalho. Afinal, a carreira docente é uma das responsáveis pela formação, não só acadêmica, como também sociocultural de outras pessoas, sendo ela a única capaz de transformar o nosso país, bem Freire (2000, p. 67) afirmara: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”; por isso, ela não deve se deter somente aos muros da universidade, antes precisa ir além, através do enfoque coletivo e também social. Para isso, o estudo e a pesquisa-ação: formação docente do mediador de ensino e de culturas é essencial para o desenvolvimento dos educandos como um todo.

No que concerne à divisão do presente trabalho, há oito seções que compõem a pesquisa: na primeira, há a descrição de minha trajetória pessoal à acadêmica até chegar ao contato com a temática escolhida – oralidade e escrita no projeto *Circuito de Leitura*, o qual é o *locus* de pesquisa.

Na segunda seção, analisamos a perspectiva enunciativa da linguagem, em que há os aportes teóricos referentes aos aspectos linguísticos das teorias dialógicas de ensino. A partir disso, relaciona-se a utilização dos gêneros discursivos como estratégia de ensino.

Na terceira seção, são pontuados, teoricamente, os aspectos referentes à tríade leitura, escrita e oralidade. Tais elementos são primordiais à realização da referida pesquisa, a qual é voltada para o ensino e aprendizagem de língua materna.

Sob esse mesmo viés, continua-se na seção quatro: a formação dos mediadores de leitura para além das práticas de leitura. Por conseguinte, há o contraponto do que vinha sendo feito anteriormente nas mediações de leitura e o que poderia mudar para um melhor resultado e atuação do projeto de extensão. Logo, existe, a partir daí, justifica-se o contexto na minha inserção enquanto pesquisadora, pois pesquiso as estratégias de ensino voltadas para a oralidade e para a escrita, ambas em perspectiva dialógica e decolonial de ensino.

Na quinta seção, há a abordagem decolonial de ensino, tendo como foco a valorização da cultura amazônica, por meio dos gêneros discursivos produzidos pelos alunos do 7º ano: canção regional, retextualização escrita, narrativas indígenas, escuta da palestra sobre os povos indígenas, propagandas de produtos do Pará e entrevista oral dos estudantes do 7º ano aos seus colegas e a seus familiares gravada via celular acerca da própria cultura nortista.

Já na sexta seção, está o percurso metodológico; desde ao tipo de pesquisa selecionado à descrição das etapas de pesquisa de campo, que é dividida em dois momentos: o processo formativo dos bolsistas e o recorte de aplicação das atividades em uma das escolas como forma de projeto piloto para ser realizado posteriormente em outras escolas que são integradas ao Circuito.

Na sétima seção está a análise e discussão dos dados da pesquisa. Nesse momento, são expostos primeiramente o que foi efetivamente trazido de colaboração sobre oralidade e escrita no processo formativo dos bolsistas do programa.

Por fim, na oitava seção explanamos as considerações em processo referente a todas as seis seções citadas até então.

2 DIALOGISMO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM NAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

Entender os estudos filosófico-linguísticos analisados pelo Círculo de Bakhtin é fundamental para o entendimento sobre o funcionamento da linguagem. A partir disso, nos concentramos na análise da língua a partir da Interação Discursiva (Volóchinov, 2018, [1929]). Logo, é basilar a compreensão do funcionamento do uso da língua em meio à sociedade, a qual está sempre em constante processo de interação e transformação.

A partir da Interação Discursiva, é possível existir o contato dialógico entre, primeiramente, o social e, em seguida, o individual; e, por conseguinte, de volta o social. Isso é algo essencial para entender o enunciado a partir do seu uso situado na língua, mediante o que o outro tem a dizer.

2.1 Contextualização das contribuições de Geraldi para as concepções de linguagem no Brasil

Em 1984, a partir da obra *O texto na sala de aula*, Geraldi, (1984) – signatário dos estudos do Círculo de Bakhtin – trouxe, para o contexto brasileiro de ensino da língua, três importantes concepções de linguagem: a) *a linguagem como expressão do pensamento*, b) *linguagem como instrumento de comunicação* e c) *linguagem como forma de interação*.

Ressaltamos que os termos linguagem como expressão do pensamento e, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação são cunhados, ou seja, renomeados no Brasil por João Wanderley Geraldi em contexto aplicado ao ensino da Língua Portuguesa por meio dos estudos da filosofia da linguagem, trazidos pelo Círculo de Bakhtin.

O que ocorre, atualmente, é que essas duas primeiras concepções de linguagem ainda estão muito presentes na educação básica, vale destacar que o problema é somente quando o foco é apenas nessas duas, ou em uma delas, ou quando elas predominam, ou seja, elas podem coexistir em sala de aula, só não podem predominar, haja vista que a interação é quem norteia a aprendizagem situada das práticas reais de uso da linguagem.

Diante desse persistente cenário, o que se pretende com essa pesquisa é apontar a importância do viés dialógico da linguagem existente na terceira concepção de linguagem cunhada por Geraldi, que é a Linguagem como forma de interação dentro de um contexto de ensino e de aprendizagem a partir dos gêneros discursivos nas práticas de leitura, escrita e

oralidade, especificamente no projeto de extensão *Circuito de Leitura: lendo para ser feliz*, o qual faz parte do Programa Conexões de Saberes.

2.2 O Ensino a partir dos gêneros discursivos

Desde 1998, com a vinda das orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Brasil, 1998), os professores de Língua Portuguesa depararam-se com a necessidade de se ensinar a partir dos gêneros discursivos. Porém, provavelmente por falta de esclarecimentos no próprio documento e, também, pela falta de conhecimento de uma nova abordagem que adentrava ao ensino, muitos professores detinham-se apenas ao ensino da estrutura do gênero. Podemos inferir que essa atitude decorreu da forte influência do Estruturalismo, corrente linguística que prioriza as estruturas da língua e que embasou a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a qual predominou no ensino de Língua Portuguesa nas décadas de 1970 e 1980 (Zanini, 1999). Nesse viés, o ensino por meio dos gêneros não leva em consideração as possibilidades da realização das práticas de interação provenientes deles nas esferas da vida cotidiana.

Por isso, é importante tomar a decisão (des)colonial de ensinar de maneira que faça sentido aos sujeitos discursivos, ou seja, a partir dos gêneros discursivos no âmbito das interações discursivas, sobretudo para que os professores – que por dificuldades de as instituições realizarem formações continuadas responsáveis por esclarecer e embasá-los – possam ter uma postura decolonial de agir e de se ensinar, pensando nas práticas reais de linguagem por meio dos gêneros discursivos.

Mediante isso, ressaltamos que os docentes e os alunos podem aprender juntos, por meio das práticas enunciativas de linguagem e da reflexão de que os gêneros discursivos estão sempre presentes nas atividades humanas. Isso ocorre por motivo de que eles estão diretamente ligados ao uso da linguagem e são praticados de diferentes modos e meios ininterruptamente.

Sobre tais práticas, cabe a reflexão em relação ao enunciado. O Círculo de Bakhtin afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 11). Dessa forma, o entendimento de enunciado é o de que a fala e a escrita ocorrem entre sujeitos reais que constroem diferentes discursos nas mais variadas formas de gêneros discursivos. Para Volóchinov (2017 [1929], p. 184), “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”, ou seja, o enunciado é dialógico, exige, sempre, uma

atitude responsiva. Para o Círculo de Bakhtin, “*O enunciado é de natureza social*” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 200), é singular e irrepetível e sempre dialógico (Volóchinov, 2019 [1926]). A partir disso, uma importante definição utilizada pelo círculo de Bakhtin sobre a heterogeneidade de gêneros é a diferenciação entre os gêneros primários e secundários.

Os gêneros considerados primários, geralmente, são associados às práticas de linguagem menos complexas, como a oralidade nas situações de informalidade e os gêneros secundários são relacionados a uma maior complexidade, como é o caso da escrita planejada para fins mais elaborados que o gênero primário.

Um exemplo de uma das escolhas de gêneros secundários para essa pesquisa são os da esfera publicística elaborados em pequenos grupos com o fito de ampliar a interação entre sujeitos (Bakhtin, 2016 [1979]). Sob essa perspectiva, destacamos que, a partir disso, as propagandas de elementos da cultura paraense foram produzidas por parte dos alunos do 7º ano na fase da pesquisa de campo realizada no projeto de extensão *Circuito de Leitura*. Tal gênero selecionado para essa pesquisa, será exposto com mais profundidade nas seções posteriores.

Acerca do ensino a partir dos gêneros discursivos, cabe elencar o que Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 55-56) sistematizaram em relação ao dialogismo e ao trabalho a partir dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, que deve estar relacionado:

- ao contexto de produção autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao conteúdo temático - temas manifestados por meio dos gêneros, explorando na leitura para além da decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- à construção, forma composicional - elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- às marcas linguístico-enunciativas - de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor.

Nos gêneros do discurso, observa-se que os limites de cada enunciado concreto como unidade discursiva definem-se pela alternância de sujeitos. Todo enunciado do mais simples ao mais técnico segue um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros. No dialogismo, a compreensão de qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, pode responder a enunciados futuros.

3 A TRIÁDE LEITURA ESCRITA E ORALIDADE

Mediante o objetivo de analisar, sob o viés dialógico, as práticas de linguagem expressas pela leitura, escrita e oralidade, a seguir apresentamos os aspectos referentes a cada uma dessas práticas face às fundamentações teóricas que subsidiam a referida pesquisa.

3.1 Leitura

O ensino de leitura vem passando por constantes modificações e avanços em relação ao ato de leitura como momento de produção de sentidos (Geraldi, 2013), o que se observa é a leitura de textos apenas como pretextos para resoluções de questões gramaticais, isto é, sem se preocupar com o conhecimento prévio que poderia ser mobilizado pelo educando, envolvendo-se os aspectos históricos, políticos e culturais em detrimento de sua experiência de vida, nem com a compreensão e a interpretação do próprio texto.

Os enunciados advêm do contato com a leitura, a oralidade e a escrita pelo indivíduo e se inicia na tenra idade, por meio da leitura feita pelos responsáveis familiares ao contar uma história e, com isso, inicia-se o processo de contato com os elementos das narrativas; dessa forma, a imaginação começa a alçar voos mais altos. Depois dessa fase, já na escola, o aluno passa a decodificar o texto e, ao longo dos anos da vida escolar, espera-se que ele desenvolva a compreensão leitora em diversos contextos sociais de usos da língua, (Menegassi, 2022).

Nessa perspectiva, a escola atua como agente principal nesse processo de aquisição de leitura, porém tem sido um grande desafio ensinar os alunos a ler. O ensino de leitura - em grande parte das instituições de ensino - não privilegia o uso de estratégias de letramentos múltiplos como ferramenta para ensinar a ler, Rojo (2021). Isso é percebido nas pesquisas do Instituto Pró-Livro realizadas em Belém, no ano de 2020, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Pesquisa sobre o gosto pela leitura na cidade de Belém



Fonte: Instituto Pró-Livro (2020).

As pesquisas são importantes, pois mostram um panorama da autopercepção dos alunos paraenses sobre sua relação com a leitura. Nesse sentido, basta ir para a prática, isto é, para dentro de uma sala de aula, seja municipal ou estadual, e até mesmo particulares, para observar a grande dificuldade dos estudantes em relação às questões simples de leitura que envolvem a análise crítica de mundo. Portanto, é preciso repensar e começar a colocar em prática novos meios de trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade mediante os gêneros discursivos sob um olhar (de)colonizador de se ensinar, ou seja, de modo que valorize as vivências dos cotidianos dos alunos em suas comunidades de origem. Para tentar mudar tal panorama, pesquisadores dedicam-se a estudar as estratégias de leitura vinculadas à interação.

Sendo assim, acerca da definição de leitura, Solé (1998, p. 22) destacou que “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. A autora defende que os leitores devem examinar o texto a ser lido e, traçar um objetivo de leitura, destacando as principais estratégias para que haja uma leitura exitosa, pois o leitor deve: obter uma informação precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender para revisar um escrito próprio; ler por prazer; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta; e verificar o que se compreendeu. No que se refere às etapas de leitura, estas são:

decodificação, compreensão, interpretação e retenção (Menegassi, 1995), que, em grande parte, contribuem para a de formação de leitores.

Dentro da perspectiva teórica dialógica a partir do Círculo, os autores Ângelo e Menegassi (2022) caracterizaram a leitura como uma ação “de produção de sentidos que implica diálogo vivo entre sujeitos sócio-historicamente situados” (Ângelo; Menegassi, 2022, p. 62), ou seja, ao entrar-se em contato com um texto (o discurso do outro), já se traz informações, valores, julgamentos, apreciações estabelecidas e entrelaçadas de várias vozes. Essa concepção é mais que uma relação individual entre pessoa e texto, pois ela exige uma mobilização de ações e interações que se assumem no contato com o enunciado.

Outro ponto importante para a formação dos educandos é a escrita, que será tratada a seguir.

3.2 Escrita

A escrita é um meio comunicativo verbal e não verbal que tem origens desde a era das cavernas, há mais de 40 mil anos, através das pinturas rupestres. Gradualmente, sua estrutura foi sendo bastante desenvolvida, passando pela Escrita Cuneiforme, Hieróglifos (séc. XI a.C.), as quais eram restritas àqueles que possuíam melhores condições econômicas e eclesiásticas, tais como escribas e sacerdotes.

Segundo o Círculo de Bakhtin, “todo instrumento de produção pode da mesma forma se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem histórico eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é, de signos” (Volóchinov, 2014 [1929], p. 32). Isso quer dizer que a escrita é historicamente dotada de um sentido ideológico e ela jamais existe fora do contexto social, pois o locutor pensa e se exprime por meio da escrita para um auditório social desde o princípio de sua existência.

Foi apenas a partir de 1400 que as demais camadas da população tiveram acesso a registros escritos não apenas para fins comerciais como também para a fruição: a escrita literária (Rasteli, 2015). Gutemberg foi quem contribuiu significativamente para o processo de democratização da escrita com a invenção da prensa, a qual acelerou a produção e disseminação de livros, algo que não era acessível para toda a sociedade na época. Com essa revolução, a busca pela alfabetização devido à curiosidade pela leitura foi crescendo; sobre isso, Santos (2012, p. 21) pontua:

No início do século XVI, já se produzia milhares de exemplares em várias línguas europeias, com isto a busca pela alfabetização deu um salto com a disponibilidade dos livros. A população, obviamente que ainda não [lia] em grande escala, tinha a opção da acessibilidade à leitura. Uma evolução? Talvez em nível social.

Posteriormente, com os adventos da Revolução Industrial e da Revolução Técnico Científica, a escrita foi se tornando cada vez mais indispensável ao compartilhamento de informações e saberes entre as nações, seja para fins comerciais, seja para fins literários por fruição.

Nesse viés, a escrita, apesar de ser ensinada nas escolas privadas e públicas, ainda é um aspecto no qual os estudantes da educação básica pública de ensino têm muitas dificuldades para utilizar. Destaca-se entre os desafios da escrita não somente os gramaticais normativos, como também de elaboração, pensando-se no uso e necessidade de produção escrita, mediante o contexto situacional e os aspectos da responsividade.

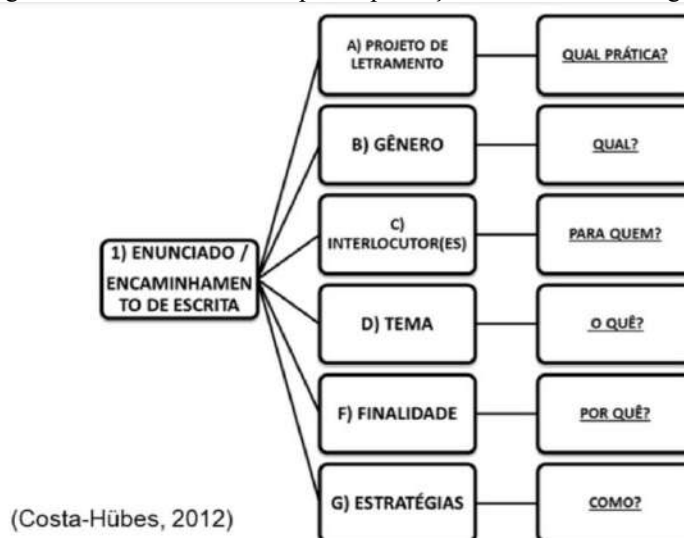
Seguindo esse pensamento, “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com reações ativas da compreensão, antecipa-as” (Volóchinov, 2014 [1929], p. 101).

Uma vez que as crianças e jovens no Brasil possuem sérias dificuldades de elaboração de textos nas esferas escolares ou em seu dia a dia, é essencial que exista a abordagem da escrita por intermédio da orientação da escrita via gêneros discursivos sociais, presentes no cotidiano dos alunos.

Para Ohuschi e Menegassi (2019, p. 16), “a produção textual escrita é vista como um processo contínuo que envolve diferentes etapas: o planejamento, a execução da produção, a revisão e a reescrita”. Nesse sentido, levamos em consideração essas etapas a fim de que por meio da interação entre aluno e professor sejam atingidos os objetivos desejados na elaboração dos enunciados na produção textual escrita.

Partindo desse pressuposto, os encaminhamentos para a produção textual correspondem às seguintes perguntas de acordo com Costa-Hubes (2012).

Figura 2 - Encaminhamentos para a produção textual em abordagem dialógica



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 21).

Nesse interim, acerca dessa produção escrita, ancorada na concepção dialógica da linguagem, pontuamos que, de acordo com Acosta Pereira e Costa-Hübes (2012), os estudantes precisam ser direcionados em prol do planejamento dos seus enunciados, ou seja, ter o que e para quem escrever.

3.3 Oralidade

A escolarização da linguagem oral tem um percurso, assim como a escrita, que percorre ao longo da história. Inicialmente, na educação a oralidade foi abordada com ênfase apenas na retórica, ou seja, a arte e técnica do falar em público.

A metodologia utilizada: *repetição – leitura em voz alta*, era o recurso que não só era utilizado em meados do século XIX (início da escolarização da disciplina Língua Portuguesa), como ainda é usado tradicionalmente nas escolas da educação básica.

O texto era e ainda é em muitas escolas associado à oralidade, porém apenas como um modelo para a repetição robotizada. Bem como explica Geraldi (2013, p. 106), o texto oral é visto como: “objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda classe; depois chamava-se aluno por aluno para ler as partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor”.

No entanto, há alguns avanços, ao menos curricular, no que tange ao ensino da oralidade. É importante ressaltar que, embora muitas escolas ainda não explorem a oralidade de maneira significativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a oralidade como parte essencial advinda das práticas de linguagens, haja vista que ela deve auxiliar no processo de

reflexão da linguagem não sendo uma área de estudo com o fim e si mesma, antes sendo atrelada à vivência real do educando. Com efeito,

considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

O que percebemos com o exposto na BNCC é que as práticas de linguagem são imbricadas não apenas à leitura e à escrita, mas principalmente à fala através dos gêneros dos discursos presentes nas esferas sociais do nosso cotidiano. Acosta Pereira e Costa Hubs (2021) enfatizam a relevância da oralidade, tendo em vista que ela é inerente às relações sociais, posto que ao falarmos estamos falando para o outro e assim vice e versa, havendo um planejamento e uma organização para que a prática de uso da linguagem possa ser exitosa. Então, é importante, segundo os autores

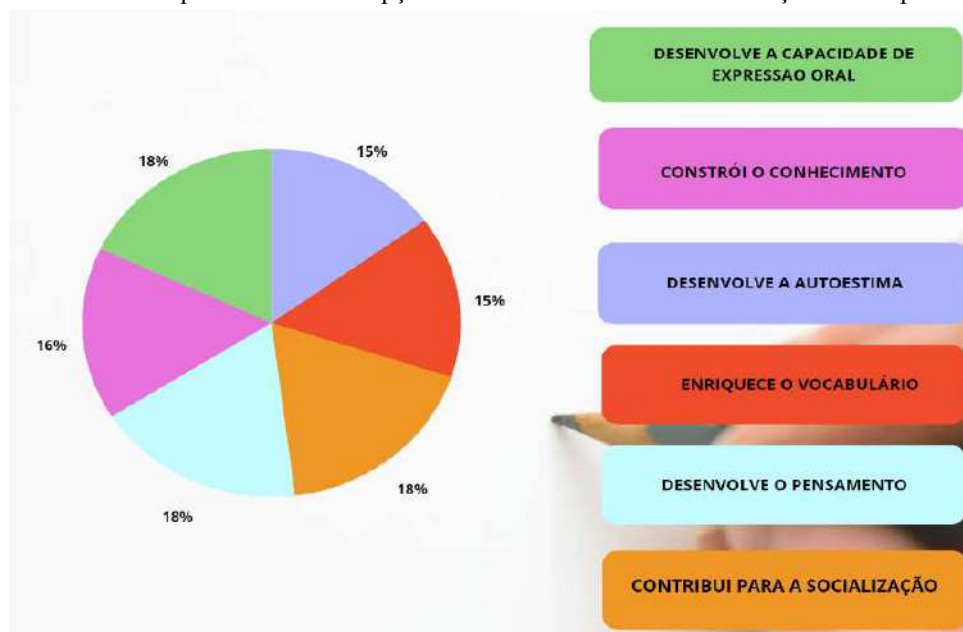
[...] considerar a língua oral como elemento articulador das atitudes humanas, compreendendo-a como condutora de redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas em diferentes enunciados orais, os quais se tipificam, discursivamente, dentro de determinado gênero do discurso (Acosta Pereira; Costa Hubs, 2021, p.16).

Sendo assim, ao analisarmos as ações do projeto *Circuito de Leitura*, percebemos a necessidade de maior ênfase também à oralidade significativa em contexto de interação, para além da leitura silenciosa ou mecanizada. Sobre isso, Costa-Hubs e Menegassi (2021, p. 175) discutem que “a leitura em voz alta na sala de aula é uma prática de linguagem para a manifestação da oralidade sobre a temática dos textos que compõem os gêneros discursivos”, ou seja, valorizar as práticas de oralidade atreladas aos gêneros discursivos deve ser parte do processo de formação dos alunos.

Nesse âmbito, ao observar o quadro do ensino da oralidade, constatamos a necessidade de haver uma maior inserção do estudo dessa prática nas metodologias de ensino, inclusive nas ações do projeto *Circuito de Leitura*. Por tal razão, analisamos uma pesquisa feita por Chaer e Guimarães (2012) a outros professores de língua portuguesa acerca das suas percepções em

relação aos benefícios da oralidade para a vida dos educandos a fim de entender melhor as suas percepções sobre isso:

Gráfico 1 - Pesquisa sobre a concepção do estado da oralidade na educação contemporânea



Fonte: Chaer e Guimarães (2012, p. 84), com adaptações da imagem.

Deste modo, os dados revelam que o ensino da oralidade é indispensável à formação social dos cidadãos, uma vez que é capaz de desenvolver a capacidade de expressão oral, constrói o conhecimento, desenvolve a autoestima, enriquece vocabulário, desenvolve o pensamento e, sobretudo, contribui para o processo de socialização.

Magalhães e Cristóvão (2018)² dedicaram-se a estudar o ensino da oralidade, aspecto pouco difundido em sala de aula, porém não menos importante no ensino e aprendizagem de língua materna. Tal área possui tímidas intervenções acadêmicas, as quais necessitam de uma maior representatividade para além de apenas o trabalho com a leitura e escrita.

Sob essa perspectiva, Magalhães e Cristóvão (2018) analisaram obras que tratam sobre oralidade e ensino. Diante desse estudo, elas constataram menores frequências do tema, ou seja, lacunas nos trabalhos que se referem

aos documentos oficiais, como os trabalhos sobre orientações curriculares estaduais e municipais;
à formação de professores para o trabalho com os gêneros orais, superando a constatação de que há lacunas na formação teóricas e dificuldades materiais;

² Magalhães e Cristóvão são adeptas da abordagem Interacionista Sociodiscursiva (ISD). Sendo assim, justifica-se que esta abordagem está sendo usada, nesse momento da pesquisa, porque as autoras traçam um relevante panorama referente ao estado atual dos estudos sobre a oralidade.

a práticas pedagógicas (na escola básica e na educação superior com gêneros orais ainda não suficientemente abordados, em práticas de letramento escolar e acadêmico; a práticas educativas interdisciplinares, a fim de verificar os reais ganhos dos alunos em diferentes disciplinas na interação por gêneros escolares diversos; a gêneros digitais e aos multiletramentos e suas relações com a oralidade (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 32-33).

Ainda há, em pleno século XXI, a concepção de que a fala é inferior à escrita. Nota-se isso quando nas aulas de língua portuguesa o aluno é silenciado repetidamente, ou mesmo quando este fala algo considerado fora do padrão e é logo corrigido. Portanto, constata-se que o direito a falar é escasso e é destinado apenas a um grupo de pessoas em situação de uso de poder (Geraldi, 2013 [1991]).

Para alguns, a fala ainda é menos importante que a escrita. Por vezes, o estudante nas aulas de língua portuguesa é corrigido repetidamente quando fala fora da norma padrão, não sendo levado em consideração a variação linguística e o contexto comunicativo. Embora essa seja uma realidade na educação brasileira, é basilar entender o valor da palavra em todas suas formas, seja ela escrita ou falada; para o Círculo de Bakhtin, a palavra é “o signo ideológico por excelência” (Volóchinov, 2014 [1929], p. 36). Por isso, esse é o foco deste trabalho, revelando-se a potencialidade da enunciação para o ensino de línguas.

Por fim, após analisar esse breve panorama das práticas escolares de oralidade, analisaremos a perspectiva dialógica de ensino da oralidade por meio dos estudos dos teóricos dessa área, os quais pontuam que é importante

(i) promover reflexões sobre as condições em que os enunciados orais são produzidos, (ii) desenvolver atividades que estimulem a compreensão e a escuta ativa/ responsiva de enunciados orais, (iii) produzir enunciados orais em função de situação de interação estabelecidas (Pereira; Costa Hubs, p 17, 2021).

A partir disso, conforme as autoras, a fala deverá ter como ponto de partida os gêneros do discurso, no intuito de não perdurar um ensino fragmentário da língua, mas sim um ensino voltado para as situações de uso estabelecidas nas interações verbais.

4 A FORMAÇÃO DE MEDIADORES NO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES PARA ALÉM DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Para fins de contextualização sobre ensino e leitura, constatamos que a escola atua como personagem principal no processo de aquisição de leitura, contudo proporcionar isso tem sido um grande desafio. Ensinar a ler e proporcionar as práticas de letramentos não têm sido uma tarefa fácil para o sistema educacional brasileiro, visto que tais práticas de ensino, muitas vezes, são ineficazes e ultrapassadas, os resultados dessa situação estão presentes nos índices das pesquisas realizadas para a verificação da evolução da educação no Brasil.

Dito isso, foi pensada a criação do projeto de extensão “*Circuito de Leitura: lendo para ser feliz*” pelo Programa Conexões de Saberes (UFPA)³, em 2005, que tem como objetivo principal não somente formar de imediato leitores maduros, mas principalmente estimular a fruição, ou seja, o prazer inicial pela leitura por intermédio da colaboração dos mediadores de leitura.

O Projeto *Circuito de Leitura* realiza ações de mediação de leitura através da parceria do Programa Conexões de Saberes, da UFPA com as comunidades populares, sobretudo nas escolas públicas de ensino da região metropolitana de Belém-PA. Sendo assim, o programa forma os mediadores para atuar na mediação de leitura nessas comunidades mediante semanas formativas voltadas para os mediadores, os quais são graduandos da própria universidade.

Apresentamos, a seguir, alguns aspectos referentes à formação do mediador no ensino devido à sua importância para a vida daqueles que são atendidos por ele. Inicialmente, há o questionamento se somente o professor de língua portuguesa ou o pedagogo podem ser mediadores de leitura. Todavia, entende-se que o incentivo à leitura deve estar presente em todas as esferas sociais: na escola, no ambiente formal de aprendizagem ou na família, meio de convívio social no cotidiano do educando; logo, não é somente responsabilidade do professor essa missão. Nesse viés, Bortolin (2007, p. 1) define o mediador como:

aquele indivíduo que aproxima o leitor do texto. Em outras palavras, o mediador é o facilitador desta relação. E como intermediário de leitura, o mediador encontra-se em uma situação privilegiada, pois tem nas mãos a possibilidade de levar o leitor a infinitas descobertas.

Já a Revista de Educação apresenta a mediação de leitura e o mediador da seguinte forma:

³ Informações sobre o Programa Conexões de Saberes disponíveis em: <https://conexoesdesaberesufpa.blogspot.com/p/inicio.html>.

A mediação começa quando o mediador escolhe a obra e se prepara para ler. Nesse momento, os cuidados para a escolha do livro são essenciais e o seu estudo para o maior conhecimento possível de todas as suas facetas, também. Assim, no momento da mediação, o mediador poderá atuar com propriedade sobre a obra e conectar-se ao público (Revista Educação, 2018).

4.1 Os Procedimentos de leitura desenvolvidos pelos mediadores de leitura: conceito, estratégia e descrição

Os mediadores do projeto *Circuito de Leitura* levam ao projeto de leitura conhecimentos que dominam e, com isso, buscam encantar os pequenos leitores com aquilo que aprenderam não apenas com os saberes advindos da universidade, mas por suas vivências, as quais são múltiplas e contam com as experiências de sujeitos que também são oriundos das comunidades populares.

Trazemos, a título de exemplificação, alguns dos dados obtidos nessa pesquisa. Um dos mediadores, discente do curso de Direito, que explicou em sua palestra – aos alunos do 7º ano do *Circuito de Leitura* – sobre a história e direitos dos povos indígenas e quilombolas. Assim como ele, outros mediadores – graduandos do curso de psicologia – tiveram a ideia de, nos próximos Circuitos, trazer, estrategicamente, obras que tratem de temáticas como o Bullying, com o intuito de estabelecer um diálogo de reflexão sobre o assunto com as crianças e dentre outras muitas contribuições que podem ser levadas por esses mediadores, que não à toa são denominados conexistas de saberes.

Esses mediadores de leitura atuam especificamente com o enfoque na mediação de leitura. Diante disso, tivemos a ideia de ir além, utilizamos a **oralidade** por meio da contação de histórias dialogadas, da produção de outros gêneros orais, a exemplo a entrevista e a roda de conversa pré e pós-leitura, e a **escrita**, mediante os registros das memórias obtidas acerca das vivências socioculturais regionais na Amazônia.

4.2 Produção textual escrita e oral: ampliando as ações do Programa Conexões de Saberes

Os estudos do Círculo de Bakhtin corroboram que a linguagem é uma ação interativa a qual está imbricada no contexto sociocultural, histórico e ideológico do sujeito (Volóchinov, 2014 [1929]). Diante dessa perspectiva, as práticas de linguagem ler, falar e escrever vão muito além de decodificar vocábulos, assim como as primeiras concepções de linguagem propunham. Antes de tudo, a literatura é capaz de dialogar com o interlocutor cada vez que é realizada e de maneiras diferentes, pois o enunciado é irrepitível (Bakhtin, 2016 [1979]) e a leitura é

idiossincrática (Menegassi, ano), isto é, cada um terá a sua experiência pessoal de relação com intercâmbio social por meio dela..

Observa-se, nesse âmbito, que as práticas sociais - assim como as informações sociais - não são recebidas passivamente pelas crianças; quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, com o fito de registrarem a informação, quando orientadas pelo mediador, elas a transformam oralmente e, em seguida, a escrevem (Ferreiro, 2011).

A escrita criativa e autônoma é essencial a ser produzida por parte dos alunos, sendo relevante para a construção de novos sentidos para todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Todavia, essa experiência linguística é, por vezes, silenciada ou não explorada nas aulas tanto de Língua Portuguesa quanto em qualquer outra disciplina.

No que tange à oralidade, como mencionado nas seções anteriores, vê-se que ela é ainda pouco difundida nos ambientes formais escolares, pois há ainda o fator do preconceito linguístico, em detrimento do que não é norma padrão, do que não é escrito e de temas que envolvem a realidade social de onde os estudantes das escolas públicas vivem. Por isso, há a necessidade de tratar da importância desse aspecto indissociável da linguagem. Dito isso, a oralidade deve estar presente no desenvolvimento acadêmico daqueles envolvidos no ensino da língua portuguesa.

Portanto, a inserção da produção escrita e da produção oral por parte dos alunos, nas práticas de mediação do projeto *Circuito de Leitura*, é um aspecto que precisa ser tratado, sendo o objetivo principal desta pesquisa. Ressalta-se, assim, a relação memória e registro das vivências socioculturais desses sujeitos educandos em construção, e estas podem ser feitas mediante os gêneros discursivos.

5 ESTUDOS DECOLONIAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA

A decolonialidade é definida como processos de resistência, luta e transformação social e educacional, trazendo à tona o poderio colonial capitalista que envolve historicamente contextos sociais de sujeitos oprimidos, subalternizados e invisibilizados. Assim, por meio da educação libertária, busca-se alcançar um mundo mais justo e pluriversal no que tange o processo que envolve as relações humanas.

Essa perspectiva de educação libertária e emancipatória social é apresentada nos estudos de Freire (2021), na educação, o autor defende que a educação popular e democratizada de qualidade é um direito de todas e todos, independentemente de gênero, classe, religião ou raça etc. O patrono da educação corrobora essa ideia ao afirmar: “afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos, com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar” (Freire, 2021, p. 18).

Sendo assim, visamos dar ênfase às vivências dos mediadores e dos alunos envolvidos nessa pesquisa, pois, para Walsh (2013), as pedagogias decoloniais objetivam a existência de sociedades e processos educativos “outros”, levando-se em consideração a pluridiversidade e a alteridade.

Todavia, sempre é fundamental lembrar que educandos da rede pública geralmente não têm acesso à cultura em sua totalidade, devido a diversas circunstâncias socioeconômicas. Nisto, esses estudantes ficam desnivelados em relação àqueles mais abastados que dominam plenamente a escrita, a oralidade e a leitura, pois esses alunos têm fácil acesso à pluralidade cultural existente, tecnologias, infraestrutura escolar e alimentação adequada, enquanto os das comunidades populares não os têm em sua totalidade. Sobre tal questão, Geraldi (1999, p. 16) também faz uma reflexão acerca das desigualdades socioculturais quando diz:

ouvir, entendendo, e falar, fazendo-se entender, são habilidades estreitamente ligadas ao desenvolvimento mental, vale dizer, relacionadas à alimentação, principalmente nos primeiros anos de vida. Também nessa área a situação do Brasil é triste. Sua população é, na grande maioria, mal alimentada, desnutrida, doente. Pode-se deduzir, então, que somente uma pequena quantidade de pessoas tem condições naturais de falar, pensar, e usufruir de literatura, poesia, textos importantes, teatro, cinema.

Acerca disso, expusemos a essa pesquisa o estudo das pedagogias decoloniais de ensino, sendo elas preocupadas em realizar a integração dos estudantes desnivelados de saberes, os

quais pelo colonialismo se tornam vítimas de discriminação, racismo, homofobia, machismo, xenofobia, dentre outros atos que ferem a esses sujeitos. Rodrigues (2019, p. 5) elenca que há

a necessidade de ampliar os espaços e públicos de formação de modo a etnografar práticas de leitura e de escrita que retratem as culturas de comunidades tradicionais e suas relações com o contexto de delineamentos mais urbanos representados pela cidade de Belém do Pará. Isso se justifica por inúmeros motivos, principalmente, por verificamos que há nestas práticas da necessidade de um resgate da memória. E como tal, situa e impulsiona os sujeitos; cria pontes com a ancestralidade. Para os povos tradicionais a escrita assume tarefas bem específicas, já que em suas culturas a oralidade é privilegiada. Consequências disso são os acessos, por exemplo, às instituições superiores de ensino (Graduação e Pós-Graduação) onde eles travam outras lutas, pois o acesso não garante a permanência com qualidade pela própria formatação que têm algumas universidades. Elas não seriam outras formas atualizadas de invisibilidade das trajetórias leitoras e escritoras desses sujeitos? Por isso, a necessidade de se ampliar os estudos para outros territórios e sujeitos que também passam por eventos e práticas de letramento que incidem ou são reflexos dos modos de vida desses povos.

Desse modo, é importante a ação-reflexão que é o conhecer a realidade do educando. A respeito disso, o pedagogo Paulo Freire (Freire, 2021) corrobora que o comprometer-se é próprio da existência humana – sobretudo do educador – que se constituirá pelo engajamento com a realidade. Nesse viés, ao experienciar esse contexto, o docente proporcionará, por meio das manifestações escritas e orais, a formação de seres humanos decididos e conscientes, que não serão mais neutros, antes serão sujeitos críticos de própria sua realidade.

5.1 As práticas socioculturais mobilizadas nas ações que envolvem a tríade oralidade, leitura e escrita

Pensando nos aspectos da relevância do domínio da escrita e da fala, para que haja a emancipação social mediante a educação, é que se reflete a grande necessidade de dar ênfase a essas práticas de linguagem na educação básica por intermédio das práticas socioculturais discursivas.

Sobre isso, elencamos caminhos possíveis para abordar a oralidade e a escrita no projeto *Circuito de Leitura* junto aos gêneros discursivos propostos pelo círculo de Bakhtin: levantamento de textos orais da comunidade, análise de textos multimodais presentes na vida do educando, rodas de conversas que abordem sobre a reflexão e discussão da descolonialidade, pesquisas sobre as riquezas culturais específicas da região amazônica, sarau literário/culminância - apresentação das atividades. Tais ações são justificadas conforme a BNCC, pois

atendem às exigências das características **regionais e locais** da sociedade, da economia, da cultura e da área científica (Brasil, 2018).

Acerca disso, devemos considerar nessas práticas algumas capacidades docentes para que estas sejam exitosas: concepções e saberes, contextos e sujeitos, metodologias e instrumentos didáticos bem como a avaliação dos resultados, a fim de aferir se houve ou não a aprendizagem significativa.

5.2 Proposta de produção de textos orais e escritos em perspectiva decolonial em uma das escolas que participam do Projeto *Circuito de Leitura* em Ananindeua-PA

Para as atividades realizadas na escola, pensamos, inicialmente, na escolha dos gêneros discursivos que abordem os elementos tanto da escrita quanto da oralidade, haja vista que há como objetivo ampliar as ações de mediação no projeto para além da leitura, proporcionando a participação dos educandos por meio do falar e do escrever, como forma de manifestação do contexto que vivem.

Assim, referente às ações realizadas nessa pesquisa (trabalho com gêneros discursivos sobre a Amazônia), estas podem ser observadas no Quadro 2, o qual está sistematizado abaixo para uma melhor compreensão:

Quadro 1 - Atividades de leitura, oralidade e de escrita no projeto *Circuito de Leitura*

Leitura e oralidade: canção “Belém Pará Brasil” Produção escrita 1: retextualização da canção
Oralidade: palestra sobre o dia da luta dos povos indígenas Leitura e Oralidade: narrativa indígena do guaraná a narrativa regional Balainha
Produção oral 1: rodas de conversa sobre o dia da luta dos povos indígenas e sobre as lendas e propagandas paraenses
Produção escrita 2: publicidade regional paraense
Oralidade: apresentação do vídeo Memórias Quilombolas - Vídeo Documentário Conexões de Saberes e vídeo da entrevista a um jogador de futebol paraense sobre a região Norte
Produção oral 2: entrevistas elaboradas pelos alunos pelo celular por gravação de áudio e vídeo a seus colegas e parentes sobre a cultura do Pará

Fonte: A Autora (2023).

Foram selecionados, inicialmente, gêneros discursivos para as produções orais e em seguida as escritas, sendo eles: canção regional, retextualização crítica de uma canção, palestra sobre o dia da luta dos povos indígenas, contação da narrativa indígena do guaraná, contação e mediação do livro Balainha, produção escrita de propagandas regionais paraenses, apresentação

em sala da entrevista aos ribeirinhos sobre a sua cultura (*Memórias Quilombolas - Vídeo Documentário Conexões de Saberes*⁴) e apresentação de um vídeo de uma entrevista a um jogador de futebol paraense feita pelo programa *É do Pará*. Acerca disso, foram trabalhados tais gêneros, pois “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 12).

Diante disso, utilizar os gêneros que remetem à cultura popular do cotidiano paraense é de suma valia à formação dos tutorandos, apesar de ser uma temática pouco explorada, bem como elenca Bakhtin (2016 [1979], p. 12) “foi por último que estudaram-se também os gêneros do discurso do cotidiano”, ou seja, não sendo diferente da época de Bakhtin, o cotidiano é pouco explorado em âmbito de ensino formal na educação básica; e é por isso que necessita ser mais abordado na pesquisa e na prática.

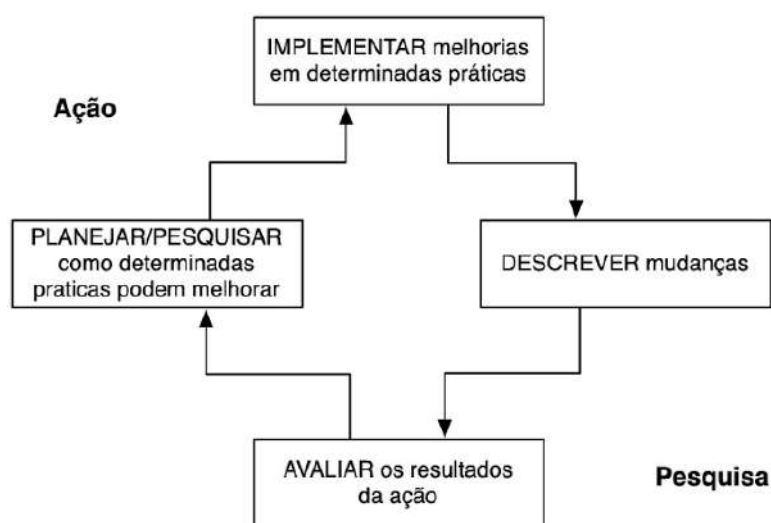
⁴ Vídeo documentário produzido pelos conexistas, disponível em: <https://youtu.be/GDfCKHxIIOc?si=VCkoOYQTLA2REiAE>

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Em nossa pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa somadas ao relato de experiência da pesquisadora, uma vez que analisamos qualitativamente o passo a passo do minicurso ministrado aos mediadores bolsistas do Programa Conexões de Saberes, bem como o registro das atividades realizadas na turma de 7º ano em uma das escolas estaduais participantes do projeto *Circuito de Leitura*, para fins de observação e, em seguida, para a prática dos bolsistas.

Ressaltamos que, na fase de planejamento da pesquisa, foi pensada a pesquisa-ação (Figura 3), pois é fundamental se debruçar por conta própria acerca das formas de mediação de leitura, oralidade e escrita. Realizamos, assim, a pesquisa em fontes de confiança, que irão sustentar teoricamente e de maneira prática a ampliação das atividades já existentes no Circuito.

Figura 3 – Quatro fases básicas do ciclo da Pesquisa-ação.



Fonte: Tripp (2005 *apud* Santana Filho (2016, p. 42).

Santana Filho (2016) trata das etapas da pesquisa-ação que consistem em: planejar e pesquisar as ações que podem ser mudadas a fim de obter melhores resultados; implementar, ou seja, realizar as ações estudadas planejadas na prática; descrever quais foram as mudanças percebidas e, por fim, avaliar quais foram todos os resultados alcançados, analisando-se os objetivos estabelecidos inicialmente. Seguindo esse passo a passo, realizamos dois momentos na pesquisa: a formação geral dos bolsistas mediadores e a execução das atividades em uma escola selecionada para observação e futura realização dessas atividades por parte dos mediadores.

A pesquisa também pode ser considerada colaborativa, haja vista que há a colaboração entre a pesquisadora formadora e os bolsistas mediadores do projeto *Circuito de Leitura*. Isso ocorre mediante os conceitos mobilizados sobre o dialogismo, decolonialidade e ensino em relação à valorização e inclusão da oralidade e da escrita na interação das práticas de mediação de leitura realizadas por mim junto a esses mediadores durante a pesquisa de campo.

6.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é predominantemente do tipo qualitativa, uma vez que “se baseia principalmente na preocupação com a representatividade das pessoas, situações, instituições ou fenômenos estudados em relação à população em geral” (Flick, 2013, p. 90).

A pesquisa qualitativa esteve presente durante todo esse processo, visto que analisamos as atividades da pesquisa de campo em perspectiva etnográfica e sociológica, a fim de confirmar ou não as hipóteses estabelecidas inicialmente de que os alunos do projeto *Circuito de Leitura* possuem dificuldades ligadas às produções textuais escritas e orais.

Flick e Cols (2000 *apud* Günther, 2006) usam como característica a pesquisa qualitativa na “compreensão como princípio do conhecimento”, ou seja, valoriza as relações complexas em detrimento das do isolamento de elementos variáveis absolutos. Há também “a descoberta e a construção de teorias” nesse tipo de pesquisa. Diante disso, analisamos informações que são importantes e que estão inseridas à vida dos alunos que participaram da pesquisa, inicialmente, por meio de um questionário diagnóstico (APÊNDICE B) sobre leitura, escrita, oralidade e temática regional; ressaltamos, ainda, que a obtenção desses dados contribuiu para a organização de instrumentos e facilitou a realização dos encontros de mediação de atividades escrita e orais a partir dos gêneros discursivos de forma que fossem atreladas à realidade sociocultural desses sujeitos.

Assim, somado aos aspectos qualitativos, há também a presença de alguns dados quantitativos, os quais foram obtidos a partir do questionário diagnóstico. Todavia, sobre esses tipos de dados, Pereira e Ortigão (2016, p. 69-70) alertam que:

é, ainda, necessário perceber que trabalhar com dados estatísticos é operar com um princípio de incerteza; tais dados apontam frequências e indicativos, mas, de modo algum representam fielmente a realidade (se é que isso seja possível em qualquer pesquisa que seja!). A história tem mostrado que a ciência não é neutra e que tem sido utilizada para justificar e validar os mais diversos tipos de políticas; não é diferente com a metodologia quantitativa.

Isso demonstra a quão significativa é a pesquisa qualitativa, pois ela é baseada na subjetividade, ou seja, é uma ciência baseada em textos, os quais são interpretados e analisados. O seu objeto de estudo é pautado na “historicidade” em relação ao desenvolvimento do indivíduo no contexto no qual este se formou.

6.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi dividida em dois contextos, sendo o primeiro o de etapa formativa aos mediadores de leitura (bolsistas do programa) e o segundo a realização das atividades de circuito de escrita e de oralidade junto à leitura, ou seja, há o trabalho com a tríade a qual necessita ser abordada de maneira mais reflexiva em relação ao uso da língua na abordagem bakhtiniana e nos estudos decoloniais de ensino em âmbito amazônico. Sendo assim, os referenciais teóricos selecionados, de acordo com essas etapas, são compostos pelo Círculo de Bakhtin (1929), Geraldi (1991, 1999), Freire (2021) e por Walsh (2009, 2013). Já os instrumentos para a coleta dos dados da pesquisa foram gravação de áudio em aparelho celular, gravação de vídeos, além de coleta de materiais escritos produzidos pelos alunos e mediadores nos encontros.

Destacamos que obtivemos a aprovação do Comitê de Ética (CEP), logo no primeiro ano de planejamento do projeto. Para a submissão do projeto ao comitê foi necessária a anuência dos membros escolares: coordenação e de responsáveis dos alunos, bem como da coordenação do Programa Conexões de Saberes e de seus bolsistas, que atuam diretamente no projeto *Circuito de Leitura*. Todos os envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Por motivos éticos, não revelamos o nome da escola, nem dos participantes da pesquisa, estando os alunos identificados apenas como P (participante) + número.

Os mediadores que atuam na escola selecionada, a qual fica localizada em Ananindeua-PA, são discentes de diversos cursos de graduação da UFPA, sendo eles: Letras, Pedagogia, Direito e Matemática; contamos, ainda, com a participação de seis mediadores nessa escola, dos mais de trinta bolsistas, no total, do programa Conexões de Saberes. Destacamos, também, que os outros bolsistas atuam nas demais escolas que desenvolvem atividades do *Circuito de Leitura* e que as ações e contribuições advindas desta pesquisa servirão como referência para os mediadores que atuam nos outros espaços do projeto.

Nesse interim, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: na etapa 1, foram ministradas as formações a todos os mediadores do programa, uma vez que é um dos objetivos

específicos dessa pesquisa formar mediadores de atividades de escrita e oralidade dialógicas com ênfase nas temáticas decoloniais, para aturem, posteriormente, de forma autônoma e protagonista, ou seja, sem a intervenção direta da pesquisadora no projeto *Circuito de Leitura*.

Na etapa, 2 as atividades de mediação de produções de escrita e oralidade foram levadas pelos bolsistas que atuam na escola selecionada, a qual foi escolhida por ser uma escola que possui uma extensa trajetória na realização do *Circuito de Leitura*. Ressaltamos que esses bolsistas observaram a atuação da formadora junto dos alunos dessa escola e realizaram a mediação com os alunos, mediante a orientação da pesquisadora nos momentos das atividades, com o fito de que tais experiências sejam compartilhadas com os demais bolsistas que atuam nas outras escolas. Isso será feito em momentos posteriores a esta pesquisa, haja vista que ela não se esgota até o presente momento, visando também a pesquisas futuras.

Na etapa 1, ocorreu a formação dos mediadores através de minicursos formativos, sendo o primeiro intitulado: “*Pelos caminhos das práticas e teorias da contação de histórias e da mediação de leitura*”, realizado na UFPA (Prédio de Pós-Graduação do ILC/IFCH); e o segundo: “*Formação sobre práticas decoloniais de escrita no circuito de leitura narrativa amazônica expressa através das atividades com os tutorandos: uma perspectiva dialógica de aprendizagem*”, cada minicurso com a carga horária de 4 horas.

Na etapa 2, foi elaborado um questionário diagnóstico para os alunos do projeto, pois este foi um instrumento para o planejamento das ações na pesquisa de campo na escola. O questionário contou com análise dos dados pela formadora e, em seguida, com a realização das ações de leitura, escrita e oralidade planejadas para o projeto.

Assim, para o entendimento do perfil de leitor e do nível de aprendizagem dos alunos, foi elaborado esse questionário diagnóstico com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE B), o qual foi levado aos alunos para que respondessem no início do primeiro encontro na escola. Assim, tivemos, a partir dele, algumas percepções referentes ao aprendizado deles sobre tríade oralidade, leitura e escrita em relação à temática regional paraense.

Na turma selecionada, havia 33 alunos do 7º ano e 6 mediadores; as atividades de mediação foram realizadas, semanalmente, nas quintas das 15h às 17h, no período de março a maio de 2023, totalizando 8 encontros formativos às crianças participantes

Dessa maneira, no mês de março de 2023, houve a apresentação da pesquisa do Circuito, na referida escola e houve a realização de um questionário diagnóstico aos alunos do 7º ano de cunho quanti-qualitativo, com o intuito de conhecer melhor o perfil dos estudantes sobre o que sabem de leitura, escrita, oralidade e sobre a temática amazônica.

Diante disso, destacamos os dados gerados a partir do questionário sobre informações da escola, do projeto, dos mediadores, dos dias dos circuitos, da quantidade de alunos e a média da idade na turma (Quadro 2).

Quadro 2 - Dados gerados pelos alunos do Circuito

Questionário sobre informações referentes aos discentes que participaram da pesquisa em 2023	
Município da escola selecionada	Ananindeua-PA
Projeto de extensão	<i>Circuito de Leitura</i> (Programa Conexões de Saberes-UFPA)
Mediadores de leitura que atuam nesse Circuito/bolsistas da UFPA e seus cursos	6 integrantes (3 de Letras L.P, 1 de Matemática, 1 de Direito, 1 de Psicologia)
Turma/turno	7º ano/ tarde
Datas dos encontros	7 encontros 23/03, 30/03/ 27/04, 04/05, 18/05, 25/05, 01/06
Dias/Horário	Quintas (15h às 15h45) e (16h às 16:45)
Quantidade de alunos	33 (25 responderam ao questionário, pois os demais faltaram, porém ressalta-se que algumas respostas ficaram em branco)
Faixa etária dos alunos	Entre 12 e 13 anos

Fonte: A Autora (2023).

Após a fase referente ao questionário diagnóstico na turma selecionada, houve o planejamento e sistematização da descrição das atividades de leitura, escrita e oralidade na escola selecionada para a pesquisa. Tais atividades estão a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 - Detalhamento das atividades de mediação de leitura, oralidade e escrita por encontros

Mediação de leitura, oralidade e escrita dialógicas		
Datas	Gêneros discursivos	Objetivos
Encontro 1 (23/03)	Leitura e oralidade: canção	Estimular a discussão dos elementos regionais e reflexivos político sociais na Amazônia.
Encontro 2 (20/03)	Escrita: retextualização crítica da canção	Desenvolver a capacidade de escrita crítica e criativa em grupos referentes à continuação de mais uma estrofe da canção.
Encontro 3 (27/04)	Oralidade: palestra sobre o dia da luta dos povos indígenas Leitura: narrativa indígena do guaraná	Dialogar e refletir sobre o que foi levado pelo bolsista do curso de Direito acerca da história e direito dos povos indígenas Promover o momento de Leitura individual da narrativa seguida de reflexão junto às crianças sobre terminologia racista no texto (índio, lenda, tribo).

Encontro 4 (04/05)	Leitura e Oralidade: Contação e mediação do livro Balainha Escrita: publicitária regional paraense	Incentivar a valorização da narrativa regional sobre a Matinta em nova versão, realizada em formato de roda de conversa com a participação dos bolsistas ao interpretar os personagens Após a leitura houve divisão de grupos e a escrita de anúncios de produtos paraenses.
Encontro 5 (18/05)	Leitura: vídeo da entrevista a ribeirinhos sobre a sua cultura (Memórias Quilombolas - Vídeo Documentário Conexões de Saberes) + vídeo e texto transcrito da entrevista a um jogador de futebol paraense.	Planejar e entrevista oral e escrita de forma autônoma entrevistas de aluno para outro e a outras pessoas sobre suas experiências no Pará (narrativas regionais, produtos, vocabulário).
Encontro 6 (25/05)	Planejamento das apresentações.	Planejar e interagir em grupos para a apresentação da culminância (Pré-Círculo).
Encontro 7 (01/06)	Culminância Círculo: apresentações referentes às atividades realizadas nos três meses de maio a abril.	Socializar as atividades realizadas.

Fonte: A Autora (2023).

No primeiro encontro, em março, nós utilizamos a atividade inicial de primeiro contato com os alunos: canção regional “Belém Pará Brasil”, da banda Mosaico de Ravena (ANEXO A); através dela foram mostradas as imagens das riquezas culturais do Pará e estes também a acompanharam por meio da leitura de texto impresso da obra. Dando continuidade a essa canção, no segundo encontro, os tutorandos fizeram registros de continuidade de mais uma estrofe da música “Belém Pará Brasil” de modo que fosse ligada à temática discutida em sala pelos mediadores e entre eles em grupos.

Em abril, mês de conscientização sobre a valorização e respeito aos povos indígenas, utilizamos a narrativa amazônica do Guaraná (ANEXO B). Após isso, realizamos uma roda de conversa sobre a importância dos povos originários; tal momento contou com a colaboração de um dos bolsistas, o qual é graduando do curso de Direito e - por ter atuação na temática - se voluntariou em abordar essa discussão para as crianças.

Em maio, buscamos evidenciar os diálogos orais com as crianças sobre as temáticas que envolvessem as narrativas amazônicas (livro: A Balainha) mediante rodas de conversas, seguidas dos momentos de produção escrita por intermédio da elaboração de publicidade de produtos regionais que compõem a cultura nortista. Após essas atividades, orientamos os alunos para a produção oral de entrevistas, a qual podia ser feita via vídeo ou gravação de áudio. As entrevistas feitas por eles, e trataram sobre aspectos cruciais da cultura paraense (culinária, lojas regionais, narrativas dos povos tradicionais etc.); nelas, vimos os relatos de experiência das

vivências culturais vividas no Pará por parte dos entrevistados, os quais eram: colegas de sala ou familiares dos alunos entrevistadores.

Em junho, fizemos a culminância das atividades de leitura, escrita e oralidade sobre a Amazônia. Nesse evento, as crianças apresentaram aquilo que aprenderam ao longo da realização dos encontros dessa pesquisa por intermédio de cartazes, exposições orais e dança do carimbó orientadas pelos mediadores de leitura que ficaram responsáveis por cada equipe. A seguir, apresenta-se a análise dos dados da etapa 1 e 2, além da discussão em relação aos objetivos da pesquisa.

Os critérios das categorias de análise da etapa formativa dos mediadores e da etapa de mediação na escola com os alunos são os elementos dialógicos como perspectiva de ensino e também os estudos decoloniais nas temáticas abordadas com os mediadores e com alunos do *Circuito de Leitura*.

Das atividades da pesquisa que envolvem diferentes etapas; citamos duas categorias: a análise da **formação que levamos aos mediadores do *Circuito de Leitura* para poder haver a ampliação de suas práticas: escrita e oralidade**; seguida da nossa análise em relação à realização das **mediações das atividades de escrita e oralidade pela pesquisadora junto aos bolsistas que atuam na escola selecionada**, em perspectivas dialógica e decolonial de ensino.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, exploramos os resultados da coleta de dados da pesquisa; para tanto, as análises estão inseridas juntamente aos referenciais teóricos expostos nas seções anteriores.

Os gráficos e tabelas foram obtidos via dados gerados pelo questionário diagnóstico dos alunos assistidos pelo projeto; apresentamos, também, registros dos momentos das mediações, além dos registros das atividades de produções escritas e dos registros da transcrição oral da atividade de oralidade. Esses dados serviram para fins de análises e discussões face à inserção das produções escritas e orais em abordagem dialógica para além da mediação de leitura, que já é feita no projeto *Circuito de Leitura*.

7.1 Dialogando e ressignificando os momentos formativos dos mediadores

Abordamos, nesse momento, a intervenção planejada para ampliação das práticas do projeto *Circuito de Leitura*, que consiste na internalização dos conceitos dialógicos, atrelados à questão da oralidade e escrita, pelos mediadores de leitura. Tais elementos teóricos foram apresentados a eles em uma formação ministrada aos bolsistas mediadores de leitura do Programa de Extensão Conexões de Saberes-UFPA.

Nessa formação, foi estabelecido um diálogo face aos conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, em relação à importância da linguagem imbricada à fala, à escrita e à temática decolonial. Com isso, foi ressaltado para os mediadores que escutar o que os alunos têm para dizer é um fator primordial na mediação e contação de histórias, haja vista que

o ideal é que se leia “com” o outro e não “para” o outro, ou seja, a boa mediação é a que encanta e envolve o público como participante ativo daquela leitura, sem que haja uma imposição da forma ou da interpretação da leitura pelo mediador. A mediação também não acaba quando acaba a leitura do livro, ela vai além. Uma boa mediação envolve uma boa conversa sobre o livro lido, que vá para além do óbvio, do “literal” do texto, que estimule os participantes a falarem o que sentiram, o que pensaram, que chame a atenção para pontos fortes do livro, que visite novamente algumas páginas, releia trechos etc. (Revista Educação, 2018).

Enfatizamos que o mais interessante é a interação a ser estabelecida com os alunos participantes do projeto para que seja feita uma relação linguagem-língua mediante o exposto por Volóchinov (2014 [1929]). Com isso, a oralidade e a escrita decoloniais em contexto amazônico devem ser trabalhadas nos momentos de mediação de leitura e de contação de histórias. Sendo assim, devemos levar em consideração a percepção dos estudantes, refletidas

nas atitudes responsivas conceituadas pelo Círculo de Bakhtin, que são: resposta, concordância, participação, objeção ou execução (Bakhtin, 2016 [1979]) por parte do educando. Nisto, tais atitudes são identificadas no processo de ensino aprendizagem em perspectiva dialógica.

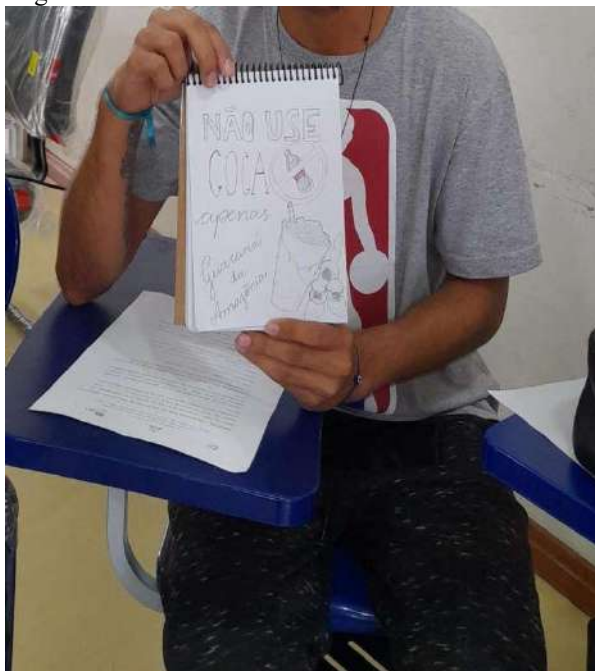
Sobre essa relação dialógica, Faraco (2009, p. 66) ressalta que:

para haver relações dialógicas é preciso que qualquer material dialógico tenha entrado na esfera do discurso [...] tenha sido transformado em enunciados, tenha fixado a posição de um sujeito social, só assim, é possível responder [...], isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar lhe um sentido profundo, ampliá-la.

De acordo com os conceitos utilizados pelo Círculo de Bakhtin, foi possível os mediadores estabelecerem uma forte relação com as atividades desenvolvidas no minicurso atreladas às ações futuras nas escolas participantes do *Circuito de Leitura*, visto que as relações dialógicas nos enunciados realizados entre mediador e leitor é o que possibilitará a leitura, a escrita e a oralidade junto ao momento da contação de histórias na perspectiva dialógica. Por conseguinte, isso trará aprendizados significativos aos envolvidos nesse processo.

A seguir, apresenta-se um dos registros do momento formativo sobre escrita e oralidade aos mediadores do *Circuito de Leitura*: o bolsista fez a produção de uma propaganda de valorização paraense: “não tome Coca, apenas Guaraná da Amazônia (Fotografia 1), atividade que poderia ser realizada por ele na escola junto aos alunos:

Fotografia 1 – Momento formativo sobre escrita e oralidade



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Desse modo, por meio do Quadro 4, abaixo, foi possível sistematizar os conceitos internalizados por eles e apresentar como foi a sua execução no minicurso de formação aos bolsistas:

Quadro 4 – Análise da teoria e prática realizadas no minicurso de formação de contadores de histórias

CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN	CONCEITOS INTERNALIZADOS NAS ATIVIDADES DOS MINICURSOS
Juízo de Valor e Tema: aspecto valorativo irrepetível, que muda a cada enunciado; a exemplo, os contos amazônicos, que são ricos em tradições e culturas que trazem nas narrativas orais grandes ensinamentos de geração a geração associado a cada tempo, espaço e papel social em que são expressos.	O minicurso iniciou com uma conversa com os mediadores de leitura sobre o que representa o contar histórias a crianças para eles. Foi perguntado qual a valorização tem as atividades que estimulam o gosto e prazer pela leitura. Por conseguinte, dialogou-se com eles sobre a importância do tema/juízo de valor das leituras realizadas em uma identificação valorativa que estimule a consciência socioideológica através da leitura de textos amazônicos.
Entonação Expressiva: discurso em contato com os interlocutores valorativamente nas manifestações oral ou escrita.	Leitura de um conto referente aos animais no contexto local amazônico. A contação foi realizada de maneira lúdica com a voz, mobilizando o conceito de entonação expressiva usado pelo Círculo de Bakhtin (pronúncia/ olhar/ gestual/ corporal), os quais representaram os sentimentos dos personagens do conto: alegria, tristeza, dor etc.

Fonte: A Autora (2023).

Com os conceitos do Círculo de Bakhtin, pode-se relacionar o aspecto da escolha da temática das histórias, estimular o ensino da oralidade e sobretudo tratar sobre os conceitos de **“juízo de valor, tema e entonação expressiva”**, pois são elementos essenciais no processo de interação com as crianças, principalmente, no momento de mediação de leitura, escrita e oralidade. Assim, por que não refletir sobre as próprias vivências de seus leitores (crianças)? Elenca-se, por isso, o espaço amazônico e as riquezas culturais das vivências nas comunidades populares.

Analizamos, também as etapas elencadas por Ritter e Ohuschi (2002) que trazem o trabalho com as atividades prévias, leitura e trabalho, na utilização de gêneros em perspectiva dialógica (Quadro 5).

Quadro 5 - Atividades prévias, leitura e gênero

Atividade	Descrição
Atividades prévias	Atividades prévias à leitura do texto-enunciado, com o intuito de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática
Leitura do enunciado	Leitura silenciosa, seguida por leitura oral compartilhada
Dimensão social do gênero	Atividades que contemplam a situação social imediata do texto-enunciado, a propiciar reflexões sobre relações sociais, históricas e ideológicas.

Fonte: Ritter e Ohuschi (2002, p. 434-435).

A partir das atividades descritas acima por Ritter e Ohuschi (2022), elencamos a formação dos mediadores bolsistas do *Circuito de Leitura* no que as estratégias de uso das atividades prévias, uma vez que é necessária para despertar o que sabe sobre o texto a ser lido; da leitura do enunciado, o qual foi lido individualmente pelos bolsistas. Após isso, escutaram a contação da história com ênfase na dimensão social do gênero lido, que é uma narrativa sobre os animais da Amazônia; assim, pudemos dialogar sobre diversos aspectos em torno dessa temática, citamos as memórias sobre os animais que já vimos no Pará e discutimos a importância da preservação ambiental. Por fim, destacamos para esses mediadores que as mediações que eles fazem nas escolas podem seguir essas estratégias.

Analizamos como possibilidade de metodologia de ensino a análise da dimensão social do gênero nos encontros de formação aos mediadores do Circuito, a fim de que eles trabalhem e explorem os aspectos da oralidade. Isso foi fundamental para a etapa prática na escola, pois os alunos do Circuito receberam e interagiram bem uns com os outros a partir dessas significativas metodologias.

Isso foi identificado, pois os bolsistas começaram a dialogar sobre suas experiências em relação ao contar histórias a crianças e, com isso, um dos bolsistas disse: “Antes tínhamos algumas dificuldades para fazer a mediação de leitura, mas estamos aprendendo novas possibilidades de fazer isso”. Por meio das atividades de Ritter e Ohuschi (2022), os mediadores concordaram que valorizar o dito pelas crianças antes, durante e após a leitura, é o que realmente pode fazer a diferença para que haja a interação na mediação; e, para além disso, podem articular à leitura o uso da produção textual escrita e oral.

Sendo assim, nota-se que essas as estratégias de ensino são eficazes em diálogo ao contexto sociocultural da vida do educando. Sobre isso, Soares (2021, p. 44-45) postulou acerca da relevância do “desenvolvimento de habilidades de uso do sistema nas atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

Por conseguinte, verificamos que estes sujeitos mudaram a forma de escolher os textos para as mediações de leitura junto às crianças, pois refletiram sobre a possibilidade da abordagem de aspectos sócio-históricos que remetem à ancestralidade dos leitores ao associarem suas experiências às narrativas amazônicas lidas. Estas são ricas em tradições e culturas que proporcionam, através das narrativas orais, grandes ensinamentos sobre resistir em meio às desigualdades, enfatizando-se a questão histórica e social desses elementos, uma vez que “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (Volóchinov, 2014 [1929], p. 45).

Adiante, outro fundamental elemento internalizado para ressignificar as suas ações é a entonação expressiva ao abordar sobre alguma temática. Além disso, o ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as suas vivências é outro ponto chave. Logo, a entonação e o ouvir o que o outro tem a dizer são ferramentas cruciais para inserção de novas práticas de mediação no projeto *Circuito de Leitura*.

Com efeito, é através dessa interação que há o aprendizado significativo, mas por fruição e não por imposição e obrigação, algo que ocorreu com muitos dos mediadores. Estes relataram não terem tido, em suas vivências escolares, um momento para a leitura, para o seu debate e quando o tinham para produção textual era apenas para a professora verificar os desvios gramaticais.

Para que houvesse a internalização dos elementos teóricos na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, fiz uma mediação de leitura - como forma de exemplificação - para eles de um conto referente aos animais no contexto local amazônico. Assim, a mediação ocorreu de maneira lúdica, com foco na entonação expressiva da voz.

Em relação ao conceito de Entonação, o Círculo de Bakhtin afirma que ela é manifestada através do discurso em contato com os interlocutores valorativamente nas manifestações oral ou escrita, na pronúncia, no olhar, nos gestos e no corporal.

Por intermédio da oportunidade dada aos mediadores de utilizarem suas memórias em relação aos bichos típicos do Pará, eles puderam refletir que a entonação expressiva é uma estratégia dialógica, a qual é voltada a todos os interlocutores do minicurso e não exclusivamente voltada para o mediador que está lendo.

Com isso, tanto os mediadores, que já atuam nas escolas junto às crianças e que, inclusive, possuem um repertório sociocultural amplo para ser explorado, quanto as crianças participantes do projeto, que estão em processo de construção de conhecimentos socioculturais, poderão participar ativamente da mediação.

Em seguida, verificamos que a socialização dos pressupostos teóricos do Círculo Bakhtin, atrelada às atividades práticas com os gêneros discursivos orais e escritos (Bakhtin, 2016 [1979]) feitas como forma de exemplificação na história lida por mim para os mediadores, fez com que estes levassem em consideração o planejamento de suas ações. Ou seja, isso se refere a pesquisa-ação, a seleção prévia das leituras a serem realizadas, o uso dos elementos (entonação e gestual) e a interação com o ouvinte por meio de oportunidades de escuta às suas percepções.

Diante do exposto, primeiramente apresentamos a reflexão sobre a relevância da oralidade, que deve ser levada aos alunos dessas escolas públicas, as quais são, infelizmente,

marginalizados pelo Estado. Sendo assim, esses estudantes precisam emancipar-se por meio da educação e esta não deve ser estreita e fixa; antes precisa dialogar com estes sujeitos, levando a eles a questão de sua ancestralidade e a suma importância de sua visibilidade dentro de um contexto socioeducacional precarizado, e claro, para além desses muros escolares. Relacionamos a isso o conceito de Consciência Socioideológica do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2014), o qual pontua que estes indivíduos têm o seu desenvolvimento efetivamente realizado, quando estão em diálogo com conhecimento e reflexão de mundo.

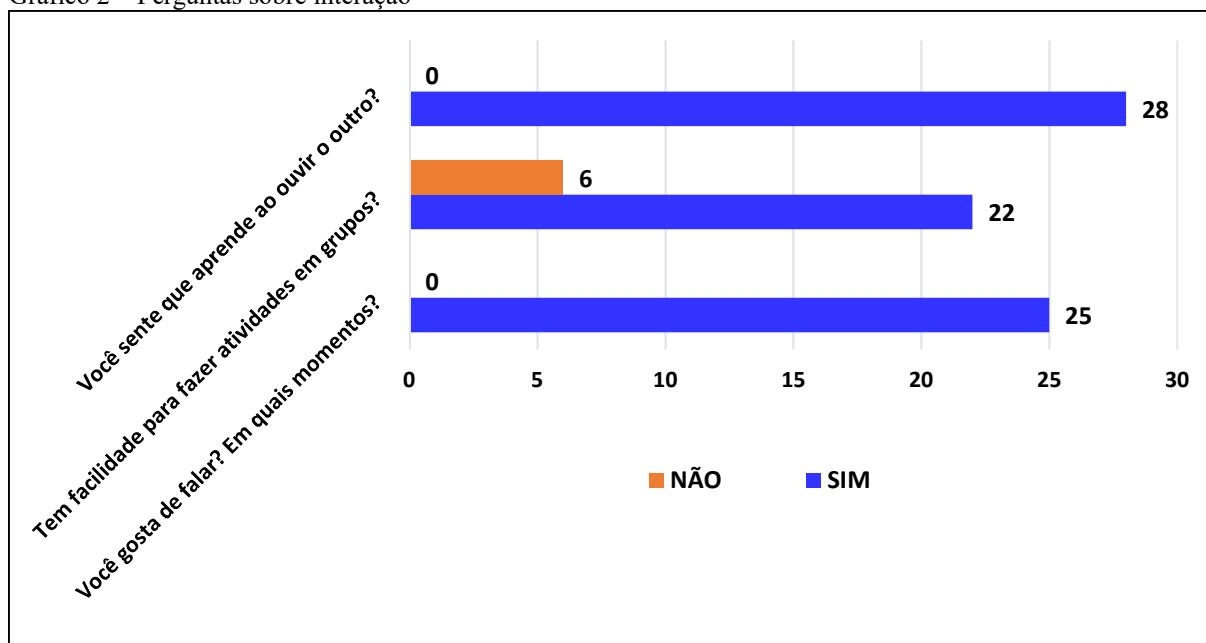
Por fim, analisamos que o minicurso aos mediadores do projeto mobilizou significativamente a ideia da interação discursiva, sobretudo no que tange ao conhecer o educando, isto é, devemos sempre planejar as atividades de leitura que tenham abordagem dialógica, mediante o entendimento sobre quem é o educando. Vale ressaltar que há múltiplos indivíduos envolvidos, os quais têm vivências, histórias e ideologias intrinsecamente individuais, postos que são sujeitos que possuem cada um à sua individualidade.

A formação dos mediadores acerca da perspectiva dialógica de ensino é parte essencial à construção da pesquisa, uma vez que contribui para a organização dos mediadores no que tange à ressignificação de suas práticas futuras.

7.2 Os resultados das atividades de leitura, escrita e oralidade no projeto Circuito de Leitura

A seguir, apresentamos a **discussão dos dados e achados nos 7 encontros realizados na escola de acordo com as fundamentações teóricas presentes nas seções anteriores**. Para tanto, primeiramente elencamos as respostas às perguntas do questionário diagnóstico feito para os alunos do 7º ano, seguidas das análises. O primeiro bloco de perguntas foi referente à oralidade e interação; diante disso, apresenta-se o Gráfico 2, com uma abordagem quantitativa das respostas da turma.

Gráfico 2 – Perguntas sobre interação

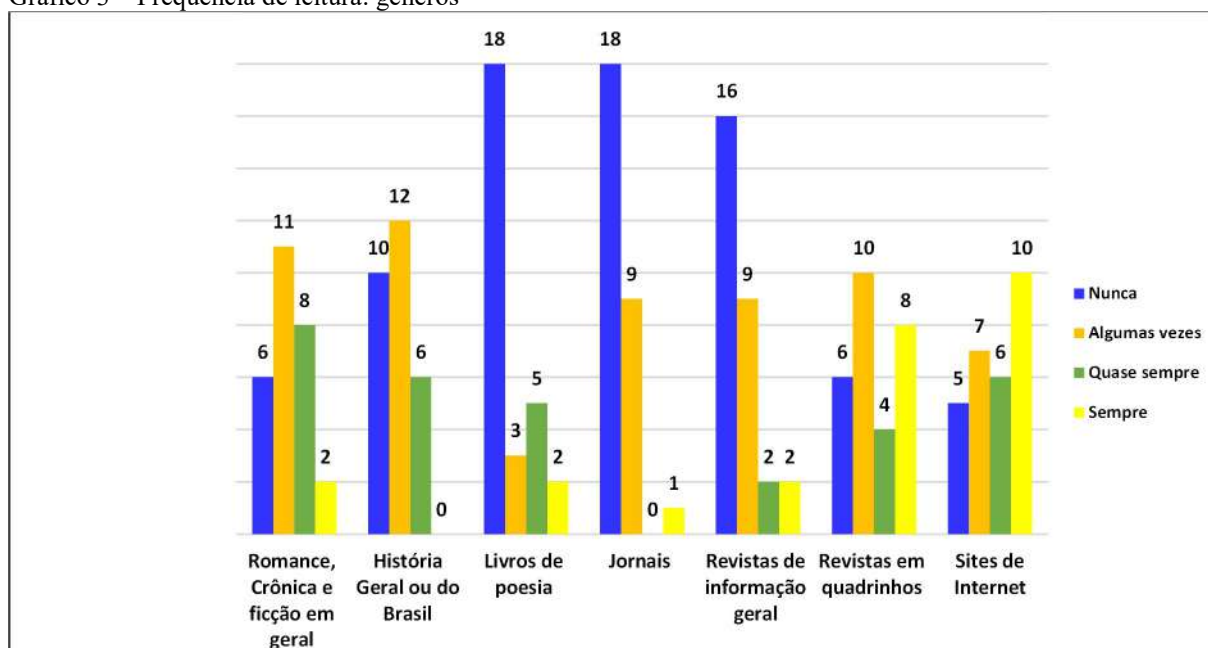


Fonte: A Autora (2023).

Observamos, a partir do Gráfico 2, sobre as perguntas referentes à interação, que a maior parte dos estudantes concordaram que a interação é uma importante forma de aprendizagem, pois possibilita o compartilhar ideias, vivências, atividades em grupos, o escutar o outro etc. O Círculo de Bakhtin reitera tal interação como um diálogo social: “A enunciação, compreendida como réplica do diálogo social é a unidade base da língua” (Volóchinov, 2014 [1929], p.16).

Na sequência, as perguntas feitas foram referentes à leitura: “com que frequência você lê determinado gênero” e qual os “hábitos de leitura”, conforme estão dispostas no Gráfico 3.

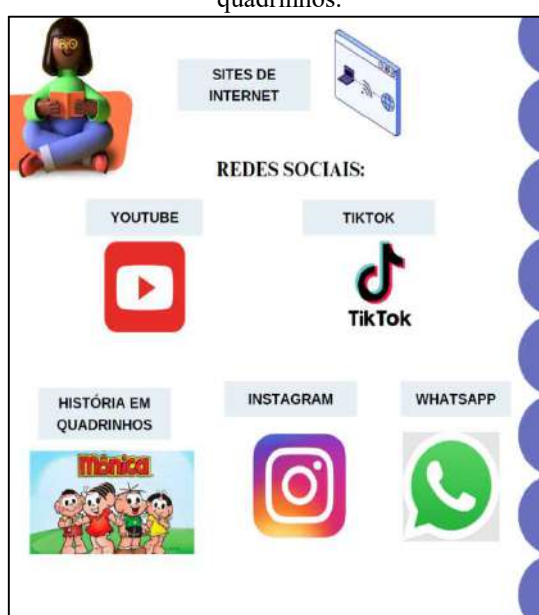
Gráfico 3 – Frequência de leitura: gêneros



Fonte: A Autora (2023).

Acerca dos gêneros mais lidos pelos estudantes, nota-se a menor frequência da leitura de textos de poesia, jornais e livros com narrativas. Por outro lado, diagnostica-se, como já esperado, que o maior índice de leituras é em sites de internet (redes sociais: *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok*, *Youtube* e afins); também, as histórias em quadrinhos, sobretudo a da Turma da Mônica, de Maurício de Souza conforme a (Figura 4).

Figura 4 – A internet como ferramenta para a leitura de diversos gêneros e, principalmente, de histórias em quadrinhos.



Fonte: A Autora (2023), a partir do aplicativo Canva.

Acerca da leitura dos Quadrinhos da Turma da Mônica, vemos como algo positivo para o letramento infantil, uma vez que utiliza diferentes recursos linguísticos como fonte de relação com o mundo real:

Os quadrinhos podem ser importantes auxiliares do ensino. As palavras aliadas às imagens podem trazer maior envolvimento do estudante com a leitura, fazendo com que ele desenvolva o hábito da leitura e enriqueça seu vocabulário (...). As histórias em quadrinhos proporcionam também um leque de novidades aos leitores, trazendo temáticas diferentes, que podem ser tratadas em variadas ocasiões. Além disso, instigam a imaginação e o pensamento (Guarezi, 2016, p. 26-27).

Contudo, é um quantitativo de gêneros ínfimo, revelando-se alarmante, haja vista que a leitura de textos - a exemplo dos jornalísticos - seja por meio impresso ou TV deveria ser um interesse de todos os cidadãos, inclusive dos pré-adolescentes. Estes consomem quase que exclusivamente apenas as informações das mídias sociais, que, muitas vezes, são falsas (*FakeNews*), e esses pequenos indivíduos ainda não conseguem filtrá-las.

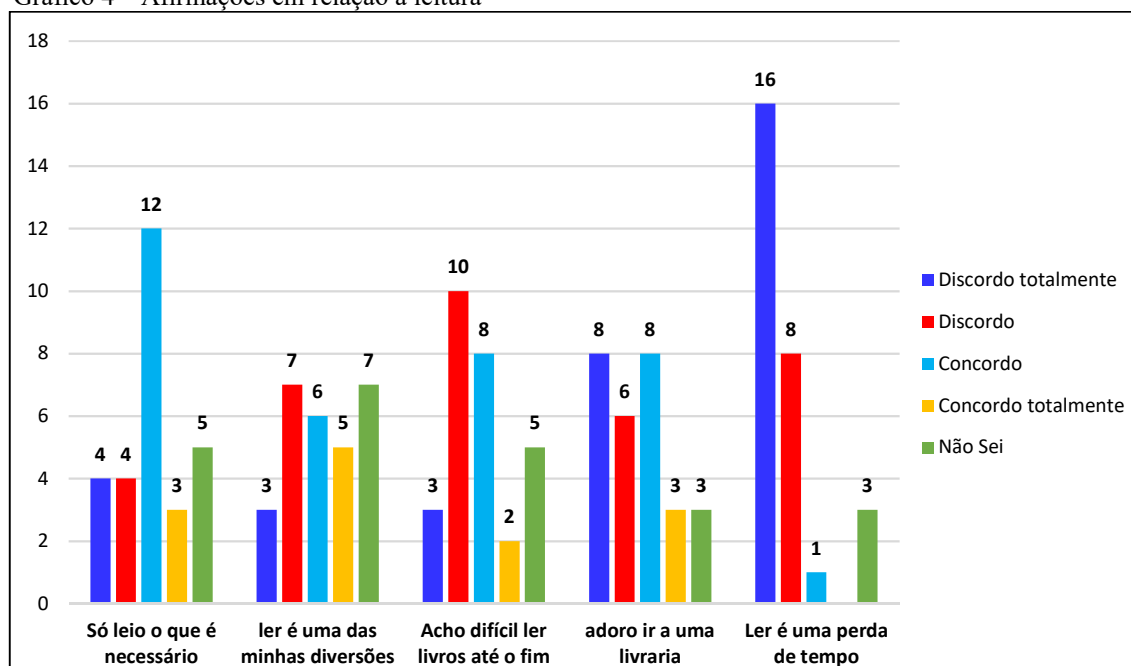
Esse contexto se explica pela atual geração Z (nativos digitais), os quais utilizam as tecnologias para aprender e criar, tendo como características: valorização de ambientes digitais e de ações criativas, são realistas, competitivos e independentes. A Digital Group entende que essa geração aprende da seguinte forma:

- Consomem informação principalmente via smartphones e têm preferência por conteúdos em vídeo (curtos), fotos e jogos;
- Aprendem de múltiplas maneiras, são multifocais e convergem em diferentes plataformas;
- Possuem raciocínio não-linear;
- Preferem conteúdos visuais a escritos, como vídeos;
- São autodidatas: por serem mais independentes, buscam por si mesmos informações que não conhecem na internet – geralmente em vídeo (Digital Group, 2023, p. 13).

Também, ao longo da análise das respostas dos alunos, observou-se que eles não leem narrativas por fruição. Estes quando leem é apenas para responder às questões de gramática do livro de Português (texto apenas como pretexto), ou seja, não há tempo para a reflexão autônoma do texto lido.

No Gráfico (4), há algumas autoanálises dos estudantes sobre o contato e hábito de leitura.

Gráfico 4 – Afirmações em relação à leitura



Fonte: A Autora (2023).

Nesse ínterim, poucos alunos admitem gostar de ler. Isso é perceptível, pois apesar de eles concordarem que ler é importante e que a escola os incentiva a ler, a maior parte afirmou não conseguir ler um livro até o fim, apenas lê quando realmente é necessário, não têm o hábito de comprar livros e admitem não lerem os livros indicados pelos professores.

Tal dado é também pontuado por Solé (1998) ao tratar das questões que envolvem os leitores como sujeitos protagonistas do momento de leitura de seus textos, cabendo a eles o direito de saber qual o objetivo dessa leitura, de pedir ajuda, assim como de compartilhar suas percepções sobre o lido. Dessa forma, a criança se sentirá motivada a ler por fruição e não por obrigação.

Em relação aos livros que eles costumam ler, as respostas foram apenas os livros didáticos da escola para alguns; para outros, os livros lidos em sala trazidos pelo programa *Circuito de Leitura*, em 2022 (*Alice no País das Maravilhas*, *Pequeno Príncipe*, *Caça Brincadeiras*, *Detetive*, *Oliver* e *Pinóquio*), evidenciando a influência desse projeto na vida desses alunos.

No Quadro 6 seguem as respostas referente aos livros que já leram e quem indicou:

Quadro 6 – Nos últimos dois anos, cite livros que você leu e mais gostou e aponte quem indicou (ex: escola, amigos ou família).

Título do livro	Quem indicou
1. P1 ⁵ Turma da Mônica, Pequeno Príncipe, Caça brincadeira	Mãe/circuito
2. P2 Divina Comédia	Amiga na livraria
3. P3 Anime (Naruto)/ Livro de Português	Amigo
4. P4 Coraline, A Ilha do Tesouro, Turma da Mônica, Poliana Moça	Versão do filme, mãe
5. P5 Capitão Cueca, T. Mônica, Game of Thrones	Família
6. P6 Anne de Green Gables, 101 Mulheres que Dominaram a Ciência, T. Mônica	Irmã, eu mesma, mãe
7. P7 T. Mônica e A pena e a Lei	Família e escola
8. P8 Capitão Cueca/ Homem Aranha, Turma da Mônica	Mãe
9. P9 Alice no país das maravilhas, Detetive, Pequeno Príncipe	Circuito
10. P10 Rilla de Ingleside, Mônica, livros infantis	Mãe e vó
11. P11 Anne, O verão que mudou minha vida, Para todos os garotos que amei	Tia e eu mesma
12. P12 Livro de Português, Ciências e Bíblia	Escola e mãe
13. P13 Alice, Pinóquio e Brincadeira de criança	Circuito
14*	
15 P15 Bíblia, Oliver, e Turma da Mônica	Circuito e não lembro
P16 T. Mônica Jovem	Prima
P17*	
P18 Diário de Um Banana e Turma da Mônica	Família e escola
P19 T. Mônica	Circuito
P.20 Alice, Mistério em Veneza e Bíblia	Circuito e eu mesma

Fonte: A Autora (2023).

Nesse quadro, sobre as leituras feitas pelos alunos, percebemos que as escolhas das obras, feitas pelos bolsistas e por seus familiares, não contemplaram leituras de textos que se aproximem da realidade sociocultural dos sujeitos leitores envolvidos, tais como a cultura paraense, narrativas indígenas, representatividade afro-brasileira, inclusão etc.

Ressaltamos que é justamente por isso que buscamos mostrar a importância da valorização dessas leituras, no sentido de que sejam mais próximas do contexto dos alunos nas ações futuras dos mediadores junto aos estudantes participantes do Circuito.

Com isso, essas temáticas farão uma ponte à realidade e à vivência histórica e ideológica dos educandos. Sobre isso, Walsh (2009) trata a respeito das pedagogias decoloniais, uma vez

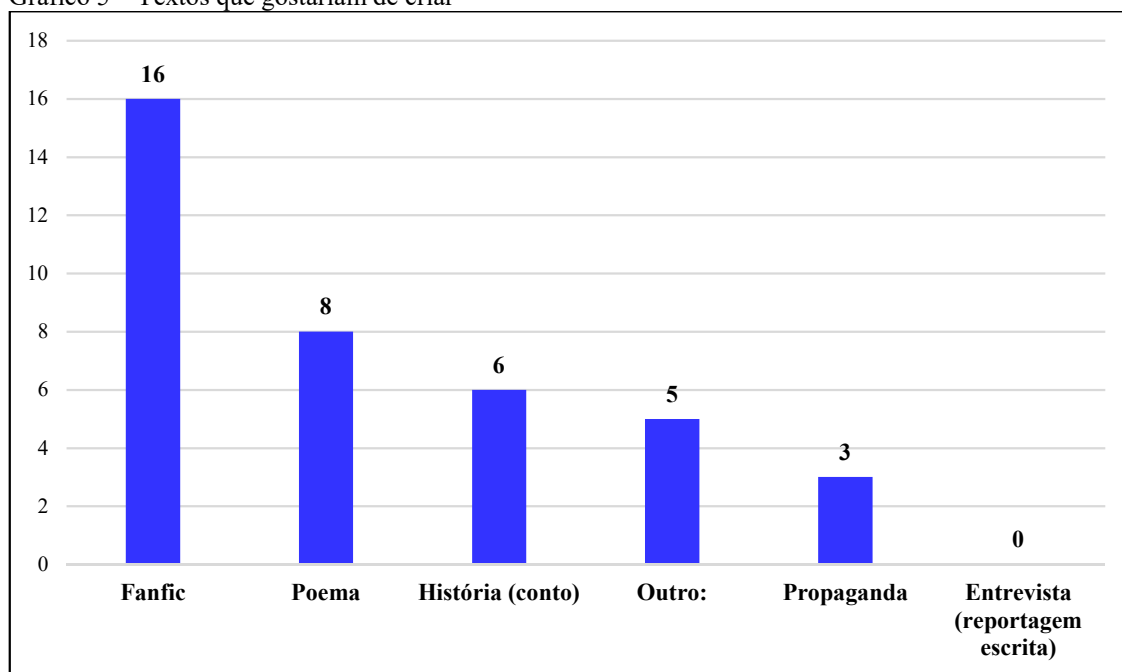
⁵ Os participantes da pesquisa, os alunos, são identificados como P (participante) + número e * significa sem resposta.

que, segundo a autora, a interculturalidade crítica precisa ser tida, sobretudo, em contexto educacional de ensino.

como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (Adams *apud* Walsh 2009, p. 3).

Em relação à escrita (Gráfico 5), primariamente perguntamos quais gêneros os educandos gostariam de produzir, no intuito de levar em consideração a opinião destes, tornando-os sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, também objetivamos identificar quais gêneros ainda não tiveram experiência de produzir, para, assim, apresentá-los.

Gráfico 5 – Textos que gostariam de criar



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

A maior parte votou na produção de poema, história e *fanfic*, porém a menor parte optou pela produção do gênero propaganda e entrevista. Isso motivou a escolha desses dois últimos gêneros nos próximos encontros, uma vez que com as metodologias ativas de ensino, puderam conhecer o uso real de uma entrevista oral e escrita, através do registro sobre a cultura popular paraense e a propaganda, por meio de elementos típicos dessa região, já conhecidos pelos alunos em seu dia a dia. Inclusive, estes educandos produziram tanto propagandas em formato de desenhos quanto entrevistas em formato de áudio e vídeo - instrumento digital que valoriza os

multiletramentos escritos e orais - bem como defende Rojo (2012), ao afirmar que as ferramentas digitais são também formas de ensino e aprendizagem de culturas outras.

Também foi questionado se eles gostavam de escrever e se consideram a escrita como importante. Assim, houve as seguintes respostas apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Pergunta sobre a escrita e sua importância

Você gosta de escrever? Por que sim? Ou por que não?	Qual a importância da escrita para a vida no dia a dia das pessoas?
P1 Sim, é legal.	P1 Muito importante
P2 Quando tenho interesse escrevo.	P2 Melhora escrita e agilidade nela.
P3 Não.	P3 Para a escola.
P4 Não, pois não tenho criatividade.	P4 Expressar o que sente.
P5 Aprendo muitas coisas.	P5 Melhora a escrita.
P6 Sim, porque minha mãe diz que faz bem à escrita.	P6 Para fazer prova melhor.
P7 Sim, adoro escrever histórias novas.	P7 Melhora a dicção.
P8 Sim.	P8 Melhora a escrita.
P9 Sim.	P9 Aprender.
P10 Não, pois escrevo demais na escola.	P10 Para ler e escrever.
P11 Não gosto de escrever, prefiro ler.	P11 Aprender a escrever melhor.
P12 Sim.	P12 Não sei.
P13 Acho legal escrever.	P13 Melhora a escrita e a letra.
P14 Não, porque estou sempre ocupado jogando no celular.	P14*
P15 Tenho preguiça.	P15 Poder escrever o que a gente quiser.
P16 Não gosto.	P16 Não sei.
P17 Não muito.	P17 Melhora a escrita e a leitura.
P18 Gosto porque a letra fica melhor.	P18 Para fazer a prova da escola.
P19 Tenho preguiça.	P19 Não pois é chato.
P20 Acho que já escrevo demais na escola.	P20 Para que possamos ser inteligentes.

Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

As respostas, como é possível observar, foram bastante diversas e sinceras, sendo que a maior parte aponta a escrita como “legal” e “importante”; e outra, considerável quantitativo de respostas, aponta que eles não gostam de escrever e que serve apenas para “fazer as provas da escola” e para “melhorar a letra”.

Dentre esses dados, chama a atenção quando dizem: P20 “acho que já escrevi demais na escola”, P15 e P19 “tenho preguiça”, sendo que o P19 afirma que considera escrever como “chato”. Nesse sentido, ressalta-se mais uma vez a visão que estes têm de escrita, como algo estritamente escolar e feito por obrigação.

Há, também, o bloco de perguntas sobre a cultura amazônica, a fim de saber o que eles já conhecem e gostam e a relação desses conhecimentos com seus ancestrais: pai, mãe, tia, tio, avô, avó, bisavô, bisavó etc. (Quadro 8):

Quadro 8 - Bloco de perguntas sobre a Amazônia

Quais lendas você conhece? Cite elas.	Quem contou elas para você, ou onde você ouviu essas lendas?	O que você mais gosta da cultura paraense?
P1 Curupira, Iara.	P1. Mãe, pai, tia, vó e vô.	P1 Açaí.
P2 Saci Pererê, Boi Tata, Mula.	P2 Escola (livro de folclore).	P2 Açaí.
P3 Não.	P3 *	P3 Açaí.
P4 A mulher da boca cortada, Curupira, Iara, Saci.	P4 Estudando.	P4 Os lugares.
P5 Curupira, Saci.	P5 Escola.	P5 Açaí/ Vatapá e Lendas.
P6 Iara, Curupira, Saci, Boto, Mula e Cuca.	P6 Mão, pai e vô.	P6 Açaí, comidas, lendas e artesanatos.
P7 Saci, Matinta, Cuca, Mula.	P7 Escola.	P7 Açaí, camarão, farinha, lugares e danças.
P8 Boi ta ta, Saci, Curupira.	P8 Youtube.	P8 - Açaí, Vatapá.
P9 Mula, Curupira.	P9 Aula de religião.	P9 Praias, Garapê, paisagens.
P10 Mula e curupira.	P10 Família.	P10 Tudo, principalmente o açaí.
P11 Curupira, mula, matinta.	P11 Professoras de infância.	P11 Só comidas, o resto é chato.
P12 Matinta.	P12 Meu avô.	P12 Açaí, Carimbo e interior.
P13 Mãe d'água, curupira, cuca.	P13 Parentes do Maranhão.	P13 Comidas.
P14 Mula, Curupira, Boto.	P14 Escola.	P14 Comidas.
P15 Saci, Mula e Boi Tata.	P15 Na TV.	P15 Açaí e as gírias.
P16 Curupira, Mula, Boto, Saci.	P16 Com meu vô que me põe medo	P16 Jogos do REXPA.
P17 Mula.	P17 Professor de religião.	P17 Açaí.
P18 Mula.	P18 Professores.	P18 Os Igarapés, comidas e músicas.
P19 Saci.	P19 Ensino religioso.	P19 Açaí.

Fonte: A autora (2023).

Nesse bloco, foi perceptível identificarmos que a maioria dos alunos possui conhecimentos acerca das narrativas regionais e que as conheceram por diferentes meios: família, meios de comunicação e escola, mostrando, assim, a relevância da vivência escolar para eles; a predominância daquilo que lembra a cultura paraense para eles é a culinária, sobretudo, o açaí. Diante disso, se esse é o contexto cultural da região destes sujeitos, então, por que não levar tal temática nos encontros e nas atividades desta pesquisa de campo dentro de seus contextos escolares?

Sobre isso, as multiplicidades de diferenças de falas desses sujeitos demonstram que a “leitura como construção e produção de sentidos em que o próprio homem datado se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, a constituir-se por meio da língua e a constituí-la continuamente em termos valorativos” (Menegassi *et al.*, 2020).

Já em relação à percepção das crianças sobre o Programa *Circuito de Leitura* no ano anterior, em 2022 - ano em que elas participaram quando estavam no 6º ano do ensino fundamental (Quadro 9) - elas disseram:

Quadro 9 – Avaliação das crianças sobre o Circuito de Leitura em 2022

Como você avalia o projeto Circuito de leitura feito na sua sala em 2022? Diga quais os pontos positivos e negativos:
P1. Ótimo 5 estrelas.
P2. Não gostava da tutora de leitura, mas o positivo é que lia.
P3. Não sei.
P4. Bem legal, pena só ser 1x por semana.
P5*
P6. Gosto.
P7. Consegui ler melhor e ler mais histórias.
P8. São legais e divertidos.
P9. Gosto quando tem lanche.
P10*
P11. Legal, mas não gostava porque saía tarde da escola.
P12*
P13. Gostei de ler a história Alice, mas queria sair cedo pra ir para casa.
P14*
P15. Não sei.
P16. Sim, gostei do tutor x.
P17*
P18. Achei legal que a gente se solta mais para ler.
P19. Gostei do livro do grupo que tava.
P20. Gostei, amei ler e das outras atividades.

Fonte: A autora (2023). *Sem resposta.

Diante das respostas, há uma avaliação positiva por parte dos educandos; nota-se que, por intermédio do projeto, conforme a resposta do P18 “achei legal que a gente se solta mais para ler”, eles tiveram o verdadeiro contato com a leitura por prazer, revelando a suma importância desse projeto de extensão da UFPA na vida desses educandos. Tal interação é parte constitutiva do processo de aprendizagem, conforme Geraldi (2013).

A partir dos resultados do questionário, discutimos posteriormente as análises obtidas mediante os resultados das atividades na pesquisa de campo na turma do 7º ano, a qual é participante do projeto *Circuito de Leitura* no que tange aos critérios do ensino dialógico e do saber decolonial sobre a cultura Amazônica por meio dos gêneros discursivos orais e escritos.

Encontro 1:

Leitura e oralidade: canção	Música: “Belém Pará Brasil” Discussão dos elementos regionais e reflexivos sociais sobre a Amazônia.
--------------------------------	---

Nesse encontro, avaliamos os resultados advindos a partir da mediação da leitura e oralidade, mediante a música (vídeo com imagens das riquezas do Pará) e leitura do texto impresso: “Belém Pará Brasil”, da banda Mosaico de Ravena. Tal canção trata de maneira crítica e reflexiva o preconceito contra a cultura paraense (ANEXO A).

Verificamos que os mediadores sanaram as dúvidas dos alunos em relação ao texto lido, dando lugar à voz dos educandos, a fim de mostrar que estes são os sujeitos protagonistas de suas próprias aprendizagens. Geraldi (2013, p. 112) ratifica isso ao afirmar que “ser professor já não pode mais ser o exercício simples da capazia. É ser do aluno um interlocutor mediador entre o objeto de estudos (no caso o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula”.

Encontro 2:

Escrita: retextualização da canção	Escrita criativa em grupos da continuação de mais uma estrofe da canção.
------------------------------------	--

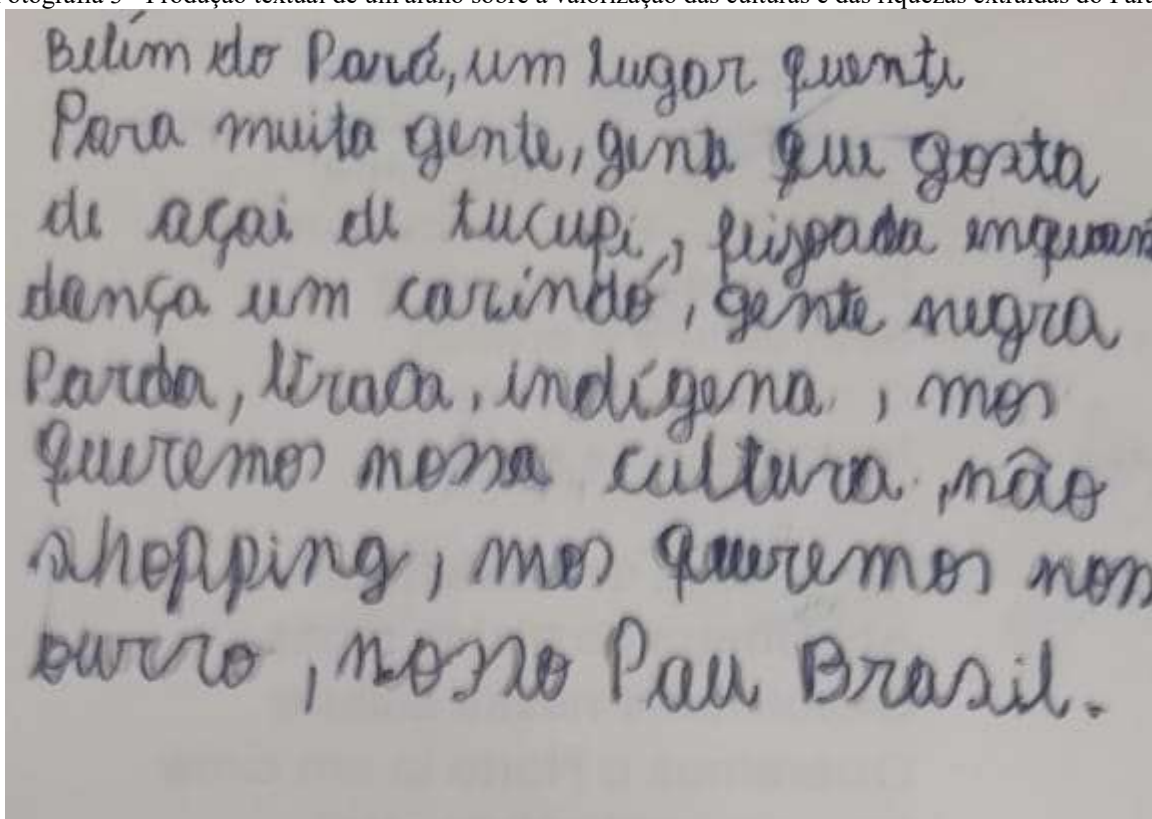
Nessa etapa, os alunos, com a orientação dos mediadores de leitura, realizaram a escrita criativa (ANEXO C) e autoral em grupos. Criaram uma estrofe a mais da música que foi escutada e analisada no encontro anterior (Fotografia 2 e 3).

Fotografia 2 – Produção textual em grupos sobre a música Belém Pará Brasil



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

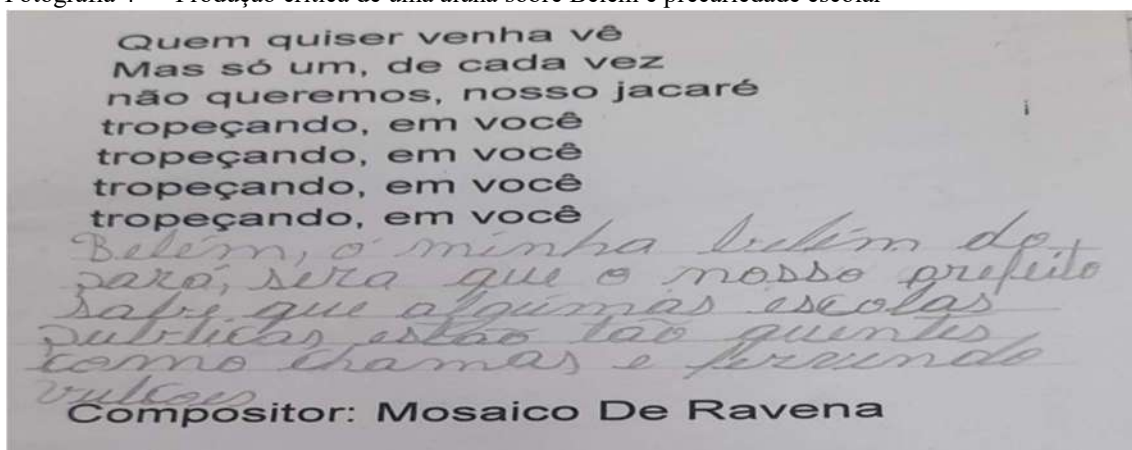
Fotografia 3 - Produção textual de um aluno sobre a valorização das culturas e das riquezas extraídas do Pará



Belém do Pará, um lugar quente
 Para muita gente, gente que gosta
 de açaí de tucupi, fuzpada miquarã
 dança um carindó, gente negra
 Parda, braca, indígena, mas
 queremos nossa cultura, não
 shopping, mas queremos nos
 burro, como Pau Brasil.

Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Fotografia 4 – Produção crítica de uma aluna sobre Belém e precariedade escolar



Quem quiser venha vê
 Mas só um, de cada vez
 não queremos, nosso jacaré
 tropeçando, em você
 tropeçando, em você
 tropeçando, em você
 tropeçando, em você
 Belém, o minha Belém do
 Pará, será que o nosso prefeito
 sabe que algumas escolas
 públicas estão tão quentes
 como chamas e ferendo
 vulcões
 Compositor: Mosaico De Ravena

Fonte: Banco de dados da autora (2023).

Dentre as produções escritas acima, destacamos a Fotografia 3 que trata sobre a valorização da cultura regional, além de fazer uma crítica à extração do ouro e do Pau Brasil no Pará, a qual é - em muitos casos - ilegal e traz malefícios ao nosso estado. Já a Fotografia 4 apresenta uma percepção crítica da aluna, do 7º ano do ensino fundamental, que analisa a situação em que, segundo ela, se encontra a escola, ou seja, sem infraestrutura necessária; a estudante, ainda, cita a falta de ar-condicionado e de ventilador. Sendo assim, a aluna associa o

paradoxo de Belém do Pará ser tão bela, porém tão abandonada ao dizer: “Belém, ó minha Belém do Pará, será que o nosso prefeito sabe que algumas escolas públicas estão quentes como chamas fervendo em vulcões”. Destacamos que ela citou Belém, pois é o título da música, porém ela estuda em Ananindeua, cidade que faz parte da região metropolitana de Belém.

Sobre a análise anterior, é fácil relacioná-la às várias promessas feitas por candidatos políticos em época de eleição, sobretudo ressaltando que fariam a melhoria da infraestrutura escolar quando, na verdade, o que há é o discurso repetitivo e sem ação. Walsh (2009, p.16) relaciona tal acontecimento com a dupla *modernidade-coloniedade*, “historicamente funciona a partir de padrões de controle dentro do sistema, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista”; discurso esse de fachada, uma vez que escolas localizadas em bairros marginalizados pelo Estado e sociedade dificilmente recebem as reformas que necessitam, diferentemente das escolas corredor, que ficam nas principais vias da região metropolitana de Belém, sempre divulgadas como referências na grande mídia da TV paraense.

Encontro 3:

Oralidade: palestra sobre o dia da luta dos povos indígenas. Leitura: narrativa indígena do guaraná.	Diálogo e reflexão levados pelo bolsista do curso de Direito acerca da história e direito dos povos indígenas. Leitura individual da narrativa seguida de reflexão junto às crianças sobre terminologia racista no texto (índio, lenda, tribo).
---	--

No terceiro encontro, o bolsista do curso de Direito proporcionou, por intermédio de uma palestra sobre a história e os direitos dos povos indígenas (Fotografia 5), a estratégia da leitura prévia, discutida profundamente por Menegassi (2022); tal temática é de suma valia aos Saberes Populares. As narrativas amazônicas já são conhecidas pelos alunos e, com isso, eles puderam acionar as suas experiências individuais sobre o assunto. A seguir, apresentamos um trecho da palestra e um registro desse momento:

Bolsista palestrante: ‘Diversas culturas indígenas foram aniquiladas e esse é um dano que é irreparável, uma vez que quando apaga toda uma história das comunidades indígenas a gente não consegue contar novamente, porque perde toda a cultura, perde a linguagem e os costumes. Até hoje os povos indígenas tentam lutar constantemente, até hoje a gente vive nesse embate de empresas que querem destruir áreas indígenas (...) culturas são exterminadas’.

Fotografia 5 – Palestra sobre história e direito dos povos indígenas



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Em seguida, realizamos a contação da Narrativa do Guaraná. Ressaltamos que neste momento foram levantados alguns questionamentos em relação às terminologias estigmatizantes que estavam presente no texto, como: lenda, índio e tribo; assim, foram sugeridas as trocas por termos como: narrativas, indígenas e aldeias.

Tais terminologias são carregadas de palavras e as palavras de acordo com o Círculo de Bakhtin (2018 [1929]) são um signo ideológico por excelência. Isso nos faz refletir que esses alunos - ainda crianças em fase de desenvolvimento - já ouviram os termos “lenda”, “índio” e “tribo” e diversas formas, mas com valores diferentes; dentre eles, para inferiorizar os povos indígenas e sua cultura. Daí, há a necessidade de o mediador ter uma postura decolonial ante a essas questões e, a partir disso, trazer à tona a discussão sobre o porquê de sempre desconstruir para poder construir novamente, como afirma Walsh (2013).

Os alunos afirmaram que gostaram de aprender sobre o assunto em questão, pois não sabiam e tinham estudado pouco sobre os povos originários. Constatamos que o aspecto decolonial referente à decolonialidade do saber “práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outros’” (Walsh, p. 28, 2013) foi mobilizado nesse momento, quando os educandos refletem e questionam qual o porquê de não terem estudado mais a fundo na escola sobre os povos indígenas, principalmente por morarem tão próximo deles na região amazônica. Dito isso, Freire (2021) mostra que o educador deve

exercer como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não

há a inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso é dialógico e não polêmico (Freire, 2021, p. 39).

Bakhtin (2014, [1929]) também traz à tona a reflexão em relação ao processo ideológico da enunciação, que pode ser análogo ao que ocorreu com os educandos ao conhecerem um pouco sobre os povos originários por meio do ler e do ouvir. Assim,

cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência, da literatura ou da vida política. Uma inscrição como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante (Volóchinov, 2014 [1929], p. 101).

Encontro 4

Leitura e Oralidade: Contação e mediação do livro Balainha Escrita: publicitária regional paraense.	Contação e mediação de narrativa regional sobre a Matinta em nova versão realizada em formato de roda com a participação dos bolsistas ao interpretar os personagens. Após esta leitura, houve divisão de grupos e a produção escrita de anúncios de produtos paraenses.
---	--

No quarto encontro, o momento da contação de história da Balainha trata sobre as narrativas regionais paraenses que já haviam sido dialogadas previamente no encontro anterior. Nessa contação, houve a apresentação do livro e a leitura foi feita para toda a turma, que estava no formato de roda; também, houve na encenação a participação dos mediadores de leitura como personagens da história, cuja temática tratava de uma boa senhora que sofria preconceito e era chamada de Matinta, mas de maneira ofensiva. Percebemos, então, que com a ludicidade os educandos participaram mais ativamente do momento de mediação.

Consideramos a contação de histórias – dialogada e situada previamente – entre professores e alunos como algo significativo ao processo de mediação das práticas de linguagem no que tange à oralidade, pois:

quando o professor lê um texto oralmente para seu aluno, ou quando o aluno lê um texto em voz alta, essa leitura vai além do nível de decodificação, isto é, da relação do código escrito na formação de palavras, expressões e frases com o seu significado pelo leitor. Antes é preciso situar esse texto em seu contexto de produção para buscar informações que o situem sócio historicamente: quando foi produzido, onde, quem o produziu, a quem se dirige e com qual finalidade (Costa-Hubes, Menegassi, 2021, p. 180).

Costa-Hubes e Menegassi (2021) ainda mencionam a importância de relacionar essa produção oral ao gênero discursivo em questão. Análogo à contribuição dos autores, buscamos levar para esse quarto encontro a contação baseada nessa perspectiva, na qual todos – pesquisadora, mediadores e alunos – eram protagonistas dessa produção oral sobre as narrativas tradicionais.

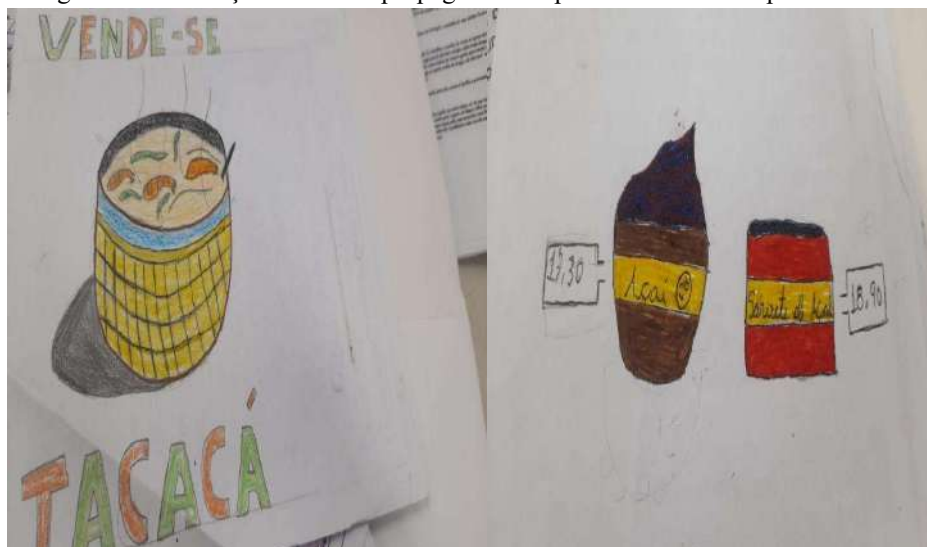
Também na mesma oportunidade, destacamos os resultados das produções escritas por parte das crianças. Estas produziram em grupos a elaboração de propagandas de textos verbais e não verbais (multimodalidades de linguagens) (Rojo, 2012) de produtos alguns paraenses: o açaí, o guaraná, a castanha, as roupas elementos de times como a Tuna, Remo e Paysandu, o chopp, dentre outros (Fotografias 6 e 7).

Fotografia 6 – Produção escrita de propagandas de produtos paraenses



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Fotografia 7 – Produção escrita de propagandas de produtos culinários paraenses



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Pensamos nessas temáticas porque dialogam diretamente com as vivências socioculturais dos educandos. Eles ficaram livres para escolher aquilo que mais conheciam; assim, trouxeram os times que eles tanto admiram e torcem no Pará: Paysandu, Tuna e Remo; o transporte público: ônibus que sempre utilizam para se locomoverem com suas famílias; o artesanato que eles disseram que viram na feira do seu bairro; e as comidas típicas: açaí e tacacá, que eles mais consomem. Aproximar o cotidiano deles para o contexto de sala de aula tem bastante valor para esses estudantes, visto que podem associar às suas memórias e, em seguida, podem compartilhar uns com os outros. A partir daí, a produção textual é transformada em um produto ideológico, que é aquele que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (Volochinóv, 2014 [1929], p. 31).

Desse modo, os resultados dessas produções textuais foram obtidos mediante o exposto por Geraldí (2013) que discute a respeito de levar em consideração os aspectos que estão em volta da vida do educando:

se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É das contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece (...) é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos (Geraldí, 2013, p. 112-113)

Encontro 5

Leitura: entrevista a ribeirinhos sobre a sua cultura (Memórias Quilombolas -	Planejamento e entrevista oral e escrita feita de um aluno para outro e a outras pessoas sobre suas
---	---

Vídeo Documentário Conexões de Saberes)	experiências no Pará (narrativas regionais, produtos, vocabulário).
+ entrevista a um jogador de futebol paraense impressa.	

No quinto encontro, analisamos as percepções dos alunos ao assistirem aos vídeos de entrevistas dos ribeirinhos quilombolas da Ilha do Maracujá, no Acará, os quais foram entrevistados pelos próprios bolsistas do Conexões de Saberes. Nesse documentário, foram relatadas as vivências tidas pelos seus ancestrais acerca do período da resistência e luta contra a escravidão, além de abordarem sobre o desafio de resistir, que ainda é existente em suas vidas mesmo após tantos anos.

Com isso, dentre os dados obtidos, diagnosticamos que as crianças não conheciam o significado de Quilombola e isso foi explicado a elas. Esses alunos ficaram encantados por aprenderem o que nem sabiam que ainda existia, sobretudo no Pará, algo fisicamente perto, mas ao mesmo tempo longe que, infelizmente, é desconhecido por esses educandos. Sobre esse momento, apresentamos o seguinte trecho falado por mim e pelos alunos sobre o que significa ser quilombola:

Pesquisadora: ‘aquilo que vocês assistiram lá sobre os quilombolas... o que que vocês entenderam?’

Aluno: ‘dos escravos, uma reportagem sobre os seus antepassados, sobre seus trabalhos, sobre as frutas deles, sobre as plantas medicinais, a escravidão, a origem da cidade do Acará’.

Verificamos, também, suas impressões sobre o gênero discursivo da entrevista, mediante a exibição de uma entrevista feita pelo programa *É do Pará* a um jogador de futebol paraense (ANEXO D).

No final da atividade, todos os estudantes presentes demonstraram interesse em conhecer e receber a revista da UFPA: “Beira Rio”. Com isso, eles puderam ler também em casa, além de poder compartilhar esse conhecimento com seus familiares. Inclusive, no encontro seguinte, muitos alunos vieram espontaneamente aos mediadores e relataram terem gostado bastante das revistas. Ademais, fizeram muitas perguntas sobre a Universidade Federal do Pará, demonstrando um grande interesse em conhecê-la (Fotografia 8).

Fotografia 8 – Atividades de mediação do gênero entrevista



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Os resultados, obtidos a partir da atividade oral de orientação para a produção do gênero entrevista a um colega de classe ou a um familiar sobre a cultura paraense, contou com significativos retornos por parte dos alunos.

As crianças criaram - por iniciativa própria - um grupo de *WhatsApp* e colocaram a pesquisadora para tirar suas dúvidas e para eles enviarem as suas entrevistas via áudio ou vídeo. Nisto, houve interação entre eles por meio de memes, o que é característico de sua cultura e é essencial ao letramento digital (sendo os resultados bastantes significativos e dialógicos em relação a tudo que foi dialogado nos encontros anteriores).

Sobre essa questão dos fenômenos tecnológicos *WhatsApp*, trazidos pelos alunos por iniciativa deles, além de ser uma característica da geração Z, são abordados por Rojo (2012) como instrumentos fundamentais para os educadores, pois assim ampliará a capacidade de letramentos dos educandos. Sendo, portanto, um

trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012, p. 8).

No decorrer dessa mesma semana, as entrevistas via áudio e vídeo foram enviadas. Dentre elas, destacam-se alguns relatos (APÊNDICE C) que evidenciam o quanto a cultura paraense é rica; tais relatos foram transmitidos de familiares a alunos no momento de produção da entrevista sobre o Pará. A seguir, há a entrevista de um aluno a seu pai sobre a culinária e as narrativas locais:

Aluno J.V: Olá, eu sou J. V, do sétimo ano do Co/ Colégio ... Hoje eu vim fazer um trabalho sobre a cultura e as culinárias paraense junto com o meu pai.

Entrevistado: Olá, V, sou eu, J.L, qual é a pergunta?

Aluno J.V: Pai, qual sua comida paraense favo/preferida e qual você mais conhece?

Entrevistado A: Olha, filho, o nosso estado é muito rico na parte culinária, e eu gosto muito de um tacacá, né? Um vatapá também, muito bom, e também tem a maniçoba, né, filho? Uma comida típica paraense, muito boa.

Aluno J.V: Ah, tá. E... quais lendas paraenses você mais conhece?

Entrevistado A: Olha, filho, o nosso Estado, ele tem muitas lendas, né? Tem a lenda do boto, né? O mito amazônico, né? Que vive pelo rio, pegando as meninas, né? Também tem do Curupira, né? A criança, né? Que vive no mato, né? Salvando os bichos, né? E tem a Matinta Pereira, né? A velha, vestida de preto, que fica encantando aí pelo/ pelo/pessoal aí com a lamparina, né?

Outro trecho de uma entrevista feita por outra aluna mostra a internalização de conhecimentos ancestrais referentes à narrativa oral da Matinta, contados pela mãe e pela bisavó da educanda:

Entrevistada B: Pois era uma sede que tinha. Aí... ele foi nessa festa. Aí... quando ele saiu da festa, ele veio sozinho, sabe? A gente morava na Siqueira Mendes, e ele veio lá das Quatro Boca. Quatro Boca é aquela encruzilhada, né? Do Mosqueiro. Aí... olha, isso aí o/ ele, quando olhou, diz que olha aquela mulher alta, alta e e... uma roupa, né? Bem, uma saia mesmo bem... comprida. Pois ele foi/ Diz que ela foi deixar ele na/ lá perto de casa, a gente morava na Siqueira Mendes, ela foi deixar ele lá. Ele, bateu, bateu na porta, mamãe abriu, ele disse: “ai, mãe”, ele se jogou assim... “Mãe, uma mulher atrás de mim... uma mulher atrás de mim”. Diz que tinha essa mulher...

Aluna Y: Era a Matinta?

Entrevistada B: Era a Matinta Pereira. Naquele tempo tinha, agora não.

Aluna Y: Aí, tem que deixar cachimbo é pra Matinta Pereira?

Entrevistada B: Não sei... Não...

Entrevistada C: Essa aí deixou ele na casa dele.

Entrevistada B: Deixou ele lá em casa.

Aluna Y: Então... essa foi a história da minha bisavó.

Percebemos que há uma valorização das memórias relacionadas às narrativas locais contadas pela bisavó (Entrevistada B), a qual conta com riqueza de detalhes a descrição sobre o dia que viu a Matinta; inclusive, a bisneta (Aluna Y) mostra interesse e pergunta se era ou não a Matinta que ela tinha visto e a bisavó responde que era sim; também, justifica que antes tinha Matinta, mas atualmente, segundo ela, não tem mais. Isso nos mostra que todos os envolvidos no processo constitutivo de aprendizagem: educador, aluno e família devem atuar juntos para que essa memória possa permanecer até as próximas gerações.

Para Freire (2021, p. 78), “como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que se é parte”. Portanto, valorizar os saberes regionais e as narrativas orais trazidas pelos anciãos é realizar a leitura do mundo, a qual sempre precede a leitura da palavra.

Encontro 6

Planejamento junto às crianças em equipes com orientação dos mediadores para a socialização na culminância do Pré-Circuito.

O resultado advindo do sexto encontro (Fotografia 6) foi socializado entre os alunos com sua própria turma por meio da divisão de pequenos grupos, cada um com seus respectivos mediadores, a fim de planejarem as ações para a finalização do referido *Circuito de Leitura, Escrita e Oralidade*. Tais atividades ocorreram mediante o diálogo e planejamento de ideias e sugestões de todos os envolvidos.

Esse momento foi a fase de planejamento da produção de textos orais e escritos para a culminância/socialização das experiências do projeto feitos pelas crianças. Para tanto, nos baseamos nas condições necessárias para a produção de um texto elencadas por Geraldi (2012, p. 160), o qual afirma que é importante que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que se diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Sendo assim, os alunos planejaram suas produções pensando e refletindo sobre aquilo que estavam produzindo, cada equipe com uma temática sociocultural. Percebemos, desta forma, que eles relembrou dos encontros anteriores e reconheceram que é importante valorizar os saberes populares. Isso foi expresso por eles em seus cartazes que contava com as cores, desenhos e palavras-chave que remeteram tudo aquilo que vivenciaram ao longo desse *Circuito*.

Analizamos, então, especificamente, o caso da aluna (Fotografia 9), a qual é filha de batedores de açaí e, por tal razão, escolheu essa fruta para apresentar. Isso nos mostra que o signo ideológico “açaí” é muito significativo para a trajetória dela e de sua família por ser, além de consumido diariamente por ela, a fonte de subsistência de sua família.

Fotografia 9 – Aluna realizando produção textual da propaganda de açaí, sendo ela ilha de batedores de açaí.



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Ressaltamos que, a partir dessa produção de propaganda sobre o açaí para a apresentação final à turma, foi percebido o quão importante é deixar os alunos desenvolverem a sua criatividade na escrita de forma autônoma e individualizada, de acordo com seus estilos de escrita. Neste sentido, cada enunciado particular é individual e irrepetível, conforme o Círculo de Bakhtin (2016, [1979]).

Encontro 7

Culminância Circuito referente às três atividades realizadas nos três meses de maio a abril	Feita na sala do laboratório e aberta à escola para visitação
---	---

Na finalização da atividade, sétimo encontro, constatamos que o planejamento e interação nos grupos foram essenciais para o êxito das apresentações finais das crianças referente àquilo que elas desenvolveram ao longo do semestre.

Neste momento, elas apresentaram os materiais de variados formatos: seminário com seus cartazes, dança do Carimbó feita por um grupo de meninas. Ao finalizar, as crianças tomaram aí com farinha de mandioca e farinha de tapioca,  l m de suco natural de cupuaçu, com o fito de degustarem e lembrarem das riquezas presentes na culinária paraense. Destaca-se que no questionário inicial, a maioria da turma votou sobre o que representa o Pará, ou seja, o aí. Isto é, levar em consideração o que o *Outro* tem a dizer, sob a forma de texto escrito ou oral, é crucial para que a mediação seja bem-sucedida; afinal, segundo o Círculo de Bakhtin (2016 [1979], p. 71) “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”.

A Fotografia 10 mostra algumas das exposições produzidas pelos alunos, sendo apreciadas e socializadas entre eles: produtos paraenses (farinha, aí, tapioca, etc.); Carimbó

e as mãos, representando o grupo que dançou esse ritmo tão representativo ao Pará e o outro é a culinária regional.

Fotografia 10 – Socialização das produções escritas



Fonte: Banco de dados da Autora (2023).

Os mediadores puderam ressignificar suas práticas de mediação de leitura por meio da escrita, a partir dos gêneros discursivos: reescrita de uma canção regional sobre o estado em que moram e a produção de propagandas da região do Pará, alimentos, artesanato, transporte, time de futebol local etc. Ainda, na oralidade mediante as rodas de conversas após a leitura de narrativas amazônicas tradicionais e da produção oral gravada de entrevistas a outros sujeitos acerca do que sabem sobre sua cultura local.

A partir desses resultados obtidos, apresentamos, para fins de sistematização, um quadro que contém os principais conceitos norteadores articulados à internalização deles por parte dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, mediadores e alunos do projeto *Circuito de Leitura*.

Quadro 10- Sistematização dos conceitos internalizados pelos mediadores e alunos do *Círculo de Leitura*

Gêneros discursivos	“Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos, e funcionam em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua” (Bakhtin, 2003, p. 254).	Canção: Belém Pará Brasil; Narrativas tradicionais; Roda de conversa sobre os povos indígenas e quilombolas; Propagandas de produtos locais do Pará e Entrevista sobre as memórias da cultura paraense.
Interação Discursiva	“A palavra é orientada para o interlocutor” (Volóchinov, 2018, p. 204).	Momentos formativos em que não somente a pesquisadora fala, mas principalmente ouve as experiências e relatos que os mediadores têm para compartilhar.
Postura decolonial na pesquisa, no ensino e na vida	“possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários” (Lopes, 2006, p. 27)	Reflexões sobre a própria realidade social por parte dos alunos do Circuito após compartilharem suas vivências nas atividades de produção escrita e oral a partir dos gêneros discursivos, cujos temas socioculturais são refletidos em suas próprias vidas, enquanto sujeitos amazônidas.
Decolonialidade do Saber	“Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de modos outros” (Walsh, 2013, p. 28).	Possibilidades outras de desconstruir para poder construir saberes sobre a existência desses próprios alunos em situação de vulnerabilidade social, ou seja, desconstrução de termos que os inferiorizam para haver a construção de termos que os enalteçam e os valorizem.

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Conforme o Quadro 10 exposto acima, constatamos que esses encontros, etapa 1 (formação dos mediadores do Circuito) e etapa 2 (mediação de produções escritas e orais para os alunos do Circuito), demonstraram que é possível ampliar as ações de mediação de leitura para se tornarem aliadas às atividades que envolvam a escrita e a oralidade a partir dos gêneros discursivos e da interação discursiva trazidos pelo Círculo de Bakhtin. Além disso, a partir de uma nova postura decolonial, haverá as possibilidades de mediar e de viver atreladas às práticas insurgentes do descolonizar saberes coloniais na educação.

Diante dessas reflexões, enfatizamos que não necessariamente o *Programa Circuito de Leitura* deve ficar restrito à produção desses gêneros escritos e orais, ou que deva trabalhar só sobre essa temática regional; estes podem, inclusive, em suas mediações futuras utilizar de outros gêneros escritos e orais, como a biografia, a reportagem, o *podcast* etc. Ademais, há diversas temáticas outras que refletem os aspectos decoloniais das diferentes identidades desses sujeitos educandos.

O que se espera é que os mediadores levem em consideração, no planejamento de suas ações, que mediar pode ser um ato dialógico e também em perspectivas outras como: a decolonialidade ao trazer a cultura local, ou quem sabe a questão do racismo, da LGBTfobia, da desigualdade social, entre outras, contanto que sejam essas temáticas significativas à vida e à formação cidadã desses alunos. Nessa perspectiva, Walsh (2013) declara que é transformador entender que há outras formas de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre os elementos potencializadores dialógicos e decoloniais na formação de mediadores e educandos do projeto de extensão *Circuito de Leitura*, mostra-nos que foi confirmada a hipótese de que tais conceitos são fundamentais para o desenvolvimento do ensino em perspectiva dialógica e decolonial.

Dessa forma, refletimos acerca da expressão das práticas sociais por meio da oralidade na sala e para além da sala de aula. Ademais, destacamos que assim como a oralidade, a escrita em abordagem decolonial e significativa da língua também foi amplamente trabalhada nas atividades de mediação. É válido ressaltar que isso ocorreu mediante os conceitos advindos do *Círculo*: entonação e juízo de valor na escolha da temática da história a ser contada, haja vista que são tão importantes quanto a leitura, pois se complementam.

Ressaltamos, então, que as múltiplas modalidades discursivas são fenômenos linguísticos que potencializam o ensino de forma dialógica, sendo elas expressas mediante a leitura, a escrita verbal e não verbal (cores/sons/gestos/ritmos/dança/culinária típica etc.), a oralidade e as ferramentas digitais (tão caras à geração Z). O Círculo de Bakhtin, (Volóchinov, 2014 [1929], p. 33), corrobora isso ao mencionar que “todo fenômeno que funciona como signo linguístico tem uma enunciação material, seja como som, como massa física, como outra coisa qualquer”.

Tendo como fundamento teórico o pedagógico e o decolonial nas práticas insurgentes do reexistir (Walsh, 2013), foi possível traçar – para essa pesquisa – metodologias de ensino e aprendizagem em contexto de luta, de marginalização e, principalmente, de resistência. Isso é evidenciado, já que os sujeitos envolvidos nesse trabalho (pesquisadora, mediadores e educandos da escola pública) são todos pertencentes às chamadas minorias sociais. Isto é, revela-se a importância de se ter uma postura decolonial de ensino e de viver para transcender e para ‘furar a bolha’ à qual se está inserido.

Portanto, o educador é o sujeito que necessita transgredir o modelo eurocêntrico de ensino, ou seja, aquele que não privilegia a abordagem trazida nas leituras de resistências das comunidades populares. Em outras palavras, quando o docente é mais do que um sujeito tecnicista, este se torna um efetivo sujeito mediador do processo dialógico da aprendizagem. Um bom mediador é aquele que atua junto com os educandos – estes (mediador e aluno) farão da sala de aula um lugar de produção de sentidos outros (Geraldí, 2013).

Em relação aos objetivos de pesquisa, constatamos que estes não foram plenamente alcançados, apesar de ter sido implantado esse projeto piloto da ampliação das práticas de

leitura do projeto *Circuito de Leitura*, as práticas da escrita criativa e da oralidade dialógica ainda precisam ter formações contínuas, uma vez que há vários Circuitos de Leitura em diversas escolas e constantemente o quadro de mediadores é alterado, pois entram e saem novos bolsistas. Assim sendo, por meio da formação continuada será possível desenvolver plenamente a ampliação das práticas de linguagem\ no referido projeto de extensão, isto é, a tríade: leitura, escrita e oralidade na perspectiva dialógica da linguagem.

Destacamos, sobre objetivo específico da primeira etapa, o fato de os mediadores do *Circuito de Leitura* terem suas práticas resinificadas, pois eles atuaram também com foco na escrita e na oralidade de temáticas que envolveram questões sociais cruciais para a formação dos alunos do *Circuito*, os quais vivem em situação de vulnerabilidade social; e, com isso, precisam de mais estímulo à leitura, principalmente aquela atrelada aos seus conhecimentos de mundo. Tais conhecimentos advindos dos saberes desses estudantes foram externados pela escrita crítica sobre sua região, pelas suas falas nos debates sobre os direitos dos povos indígenas e quilombolas, mediante a produção escrita de produtos paraenses importantes para a história de vida deles e pela autonomia em produzir uma entrevista aos seus ancestrais sobre as narrativas amazônicas.

Em relação ao objetivo específico da segunda etapa, também verificamos que este foi, em grande parte, atendido haja vista que os alunos realizaram a leitura de textos que tiveram a temática regional, uma vez que esses textos foram dialogados às vivências dos estudantes atendidos pelo *Circuito*. Além disso, os educandos tiveram a oportunidade de escrever e de expressar a oralidade de forma autônoma e crítica a partir do uso real dos gêneros discursivos em seu dia a dia. Contudo, ressaltamos que tais educandos precisam ter uma continuidade na inserção dessas novas metodologias de ensino e isso poderá ser feito mediante a parceria ainda mais ativa entre a escola e o projeto de extensão.

Nesse ínterim, concluímos que contribuímos para o processo de formação geral dos bolsistas do *Circuito de Leitura*, os quais agora são mediadores da tríade leitura, escrita e oralidade. Entendemos que tal intervenção foi um passo essencial para o êxito da pesquisa, haja vista que antes da ação em sala de aula os mediadores precisavam ter o contato com a pesquisa, por isso foram realizados momentos de formação em que pude explicar detalhadamente a potencialidade de se trabalhar para além da leitura como algo isolado. Mostramos, também, a importância de trabalhar a leitura a partir dos enunciados sociodiscursivos escritos e orais (Bakhtin, 2003 [1979]) que foram expressos de múltiplas formas, seja na produção de ilustrações, seja na socialização/apresentação daquilo que os alunos leram e discutiram previamente.

Ressaltamos, também, que a presente pesquisa influenciou diretamente na minha formação acadêmica de pesquisadora apesar das lacunas encontradas, principalmente no que se refere a eu não ter conseguido estar nos Circuitos de Leitura das outras escolas participantes, devido ao planejamento do tempo e à necessidade do recorte de pesquisa. Há, assim, a importância de realizarmos pesquisas futuras que deem conta de tratar sobre a formação continuada dos mediadores e alunos do projeto Circuito de Leitura também das outras escolas públicas envolvidas.

No que se refere às leituras referentes à abordagem dialógica da linguagem, foi possível realizar um autoaprimoramento enquanto pesquisadora e professora, uma vez que a abordagem dialógica de ensino é aquela que efetivamente leva em consideração a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Enfatiza-se, assim, a relação/interação estabelecida a partir do outro.

Assim como a interação, é bastante relevante pontuar que o tema das atividades: aspectos decoloniais na Amazônia, foi muito bem recebido por todos os envolvidos. A coordenação e os membros do Conexões de Saberes aprovaram as temáticas das discussões propostas pela pesquisa de mestrado, isso porque foram ao encontro dos objetivos do programa de extensão, que visa o diálogo da universidade com as comunidades populares. Isso envolve também o reconhecimento e valorização dos saberes advindos da periferia, a qual é bastante subalternizada e sofre pela imposição do colonial (admirar o que vem de fora, jamais o do Norte).

Freire (2021, p. 24) pontua “[...] assumo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é produzir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Análogo ao patrono da educação, uma educação libertária é aquela que aumenta as chances de um indivíduo ser um sujeito autônomo não só de sua aprendizagem como também de sua vida.

Tal processo de educação libertária ocorreu com os mediadores do *Circuito de Leitura* e com as crianças atendidas pelo projeto. Os mediadores desenvolverão em suas ações futuras não técnicas de ensino, mas formas de mediar e propiciar o conhecimento reflexivo dialógico, que tem como base a interação, ou seja, a troca de experiências reais no processo de formação dos sujeitos; e o conhecimento do decolonial, que trata da pluriversidade - comumente esquecida historicamente nessa sociedade construída patriarcalmente.

É, portanto, entender por conta própria, com o apoio da mediação estimulada pelos mediadores, a importância de valorizar aquilo que lhe é próximo a sua realidade e que, infelizmente, é alvo de preconceito e discriminação que são as riquezas das narrativas

tradicionais. Ou seja, a própria cultura popular, por vezes, fica apenas na memória dos nossos ancestrais; saberes e direitos são negligenciados por falta de reparação histórica de mais de 500 anos (invasão violenta dos europeus ao Brasil). Por fim, infelizmente, a cultura que é preservada é a corrupção política colonial, refletida na própria precariedade da escola pública em que os alunos atuam/estudam, evidenciando-se a escassa abordagem desse assunto nas grades curriculares de ensino da educação básica.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HUBES, T. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. (org.). **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2021. p. 8-27.

ADAMS, T. Walsh, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7096>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/leitura-e-ensino-de-lingua/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original em russo: 1930.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.

BORTOLIN, S. **O Mediador de leitura**. 2007. Disponível em: http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=302. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, Patos de Minas, MG, v. 3, n. 71, p. 88, 2012.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL*, 10., Cascavel, PR, 2012. **Anais [...]**. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012. p.1-15.

COSTA- HUBES, T. C.; MENEGASSI. R. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. *In: MAGALHÃES, T.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. (org.). Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas, SP: Pontes editora, 2021. p. 173-197.

DIGITAL GROUP. **As Gerações e suas formas de aprender**. Disponível em: <http://depositorioceds.espm.br/wp-content/uploads/2020/05/Geracao-Z-Centennials-2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

FÁRACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. 168 p. (Linguagem, v. 33).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 67 p.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GUAREZI, D. J. **Os Gibis da Turma da Mônica como apoio para o letramento e a alfabetização**. Orientadora: Gilka Elvira Ponzi Girardello. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/197008>. Acesso em: 10 maio 2022.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [online], v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **A 5ª edição da Retratos da Leitura no Brasil – Belém (PA)**. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/edicao5-belem-pa/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

LOPES, M. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAGALHÃES, T.; CRISTÓVÃO, V. (org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Editora Pontes, 2018.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá, PR, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevUNIMAR/article/view/56292/751375151005>. Acesso em: 10 maio 2022.

OHUSCHI, M. C. G. Os Gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa. In: OHUSCHI, M. C. G.; SILVA, A.; SILVA, J. (org.). **Gêneros discursivos: caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 15-39.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan./jun., p. 66-79, 2016.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: OSÓRIO, E. M. R. (org.). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-75.

RASTELI, A. A Evolução da palavra escrita e o acesso às novas formas de construção de sentido. **Páginas a&b: Arquivos e Bibliotecas**, Porto, Portugal, n. 4, p. 102–116, 2015. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/1000/902>. Acesso em: 24 ago. 2022.

REIS, G. d P. *Os Gêneros Do Discursivos No Processo De Ensino E a Aprendizagem Da Leitura: Um Olhar a Partir Do Referencial Teórico Bakhtiniano*. 2022.

REVISTA Educação. **Como fazer uma boa mediação e formar novos leitores**. 2018. Edição 248. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/04/16/como-fazer-uma-boa-mediacao-e-formar-novos-leitores/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RITTER, L. C.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/site/leitura-e-ensino->. Acesso em: 15 ago. 2022.

RODRIGUES, I. C. F. S. Formação leitora e escritora: sujeitos que leem, contam e encantam na formação inicial e continuada. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i5.1529>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROSÁRIO, M. J. A. **Programa Circuito da Leitura**. Belém: UFPA, 2019.

SANTANA FILHO, J. F. **Sigma: um modelo de processos de inovação colaborativa para redes de provedores de serviços de Software**. Orientador: Ricardo José Rabelo. 2016. 302 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Automação e Sistemas) – Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168258>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, A. M. Gutemberg: a era da imprensa. **Percepções**, Caçador, SC, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

SANTOS, C.A.J. A trajetória de jovens de Comunidades Populares atendidos pelo Projeto Circuito de Leitura: lendo para ser feliz. 2023.

SILVA, H. E. d.. *Retratos da EJA na linguística aplicada: Indícios de (de)colonialidade em trabalhos acadêmicos no período de 2006-2017*. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 192 p.

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

VOLÓCHINOV, V. **A Palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019. 400 p.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

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

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales Tomo I**: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Editorial Abya Yala, 2013. 553 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A DIAGNOSE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ESCOLA CONSUELO E SOUZA 7º ANO

Anotações do pesquisador:

BLOCO ORALIDADE

PERGUNTAS SOBRE INTERAÇÃO	SIM	NÃO
Você gosta de falar? Em quais momentos? Resposta: _____	(A)	(B)
Tem facilidade para fazer atividades em grupos?	(A)	(B)
Você sente que aprende ao ouvir o outro? Resposta: _____	(A)	(B)

BLOCO: LEITURA

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral	(A)	(B)	(C)	(D)
2. História Geral ou do Brasil	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Revistas de informação geral	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Sites de Internet	(A)	(B)	(C)	(D)

NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, CITE TRES LIVROS QUE VOCÊ LEU E MAIS GOSTOU E APONTE QUEM INDICOU (ESCOLA, AMIGOS OU FAMÍLIA):

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU
8.	11.
9.	12.
10.	13.

CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
14. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Adoro ir a uma livraria	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20. Comprro livros em lançamentos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Emprasto/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23. A escola me estimula a ler	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA? QUAIS OS NOMES DESSES LIVROS?

BLOCO: ESCRITA

1. VOCÊ GOSTA DE ESCREVER? POR QUE SIM? OU POR QUE NÃO?

2. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA PARA A VIDA NO DIA A DIA DAS PESSOAS?

3. QUAIS TEXTOS VOCÊ GOSTARIA DE CRIAR

() Propaganda

() Entrevista (reportagem escrita)

() Fanfic

() Poema

() História (conto)

() outro: _____

BLOCO: NARRATIVAS AMAZÔNICAS E O PROJETO CIRCUITO DE LEITURA

1. QUAIS LENDAS VOCÊ CONHECE? CITE ELAS ABAIXO:

2. QUEM CONTOU ELAS PARA VOCÊ, OU ONDE VOCÊ OUVIU ESSAS LENDAS???

3. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DA CULTURA PARAENSE?

4. COMO VOCÊ AVALIA O PROJETO CIRCUITO DE LEITURA FEITO NA SUA SALA EM 2022? DIGA QUAIS OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS:

BLOCO: SOBRE VOCÊ

1. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?

(A) Branca

(B) Parda

(C) Indígena

(D) Preta

2. QUAL É SUA IDADE ATUAL EM 2023? _____

3. EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA? E QUAL A PROFISSÃO DO SEU RESPONSÁVEL? _____

3. QUAL É O SEU NOME COMPLETO? _____

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS PRODUÇÕES ORAIS DOS ALUNOS

ADRIA

Adria: Oi, meu nome é Adria, sou do sétimo ano, e essa vai ser minha entrevista. A minha entrevistada vai ser?

Entrevistada: Rosilene, trinta e cinco anos.

Adria: Ela é minha mãe. Qual é sua comida paraense favorita?

Entrevistada: Maniçoba e pato no tucupi.

Adria: Qual é a lenda paraense que você conhece?

Entrevistada: Curupira e Cobra Grande.

Adria: Qual é sua dança paraense favorita?

Entrevistada: Tecnobrega.

Adria: Diga um artista paraense que você conhece.

Entrevistada: Dira Paz.

Adria: Diga uma cantora paraense que você conhece.

Entrevistada: Gabi Amarantos.

Adria: Quais são as lojas paraenses que você... visita?

Entrevistada: Líder Magazan.

Adria: Tá bom, então. Eu vou/ meu nome é Adria e esse foi minha entrevista.

YAN GABRIEL

Yan: Comidas paraenses.

Entrevistado: Vatapá e tacacá.

Yan: Lendas.

Entrevistado: Curupira.

Yan: Carimbó.

Entrevistado: Dança típica do nosso estado.

Yan: Atriz ou ator paraense.

Entrevistado: Fafã de Belém.

Yan: Cantor paraen/cantor ou cantora paraense?

Entrevistado: Joelma e Chimbina.

Yan: Lojas Paraense.

Entrevistado: Açai/ Top e Açai e Ver-o-Peso.

AMANDA 1

Entrevistado: Quando a gente chegamo aqui no Quarenta Horas, olha que eu cheguei aqui no Quarenta Hora com sete aaanos; chegamo lá, viemo da Marambaia, viemo morar na casa da tia Maria, (incompreensível) eu tinha a vizinha, aí casa da tia Maria, aí a casa da vizinha era nos fundo, aí ela tinha um forno, fazia carvão, ela virava Matinta Pereira.

Amanda: A senhora virava Matinta Pereira?

Entrevistado: Não, a vizinha. Ela morava atrás da tia Maria.

Amanda: Aí ela era Matinta Pereira à noite?

Entrevistado: Não, ela virava...

Amanda: Ela virava Matinta Pereira, é?

Entrevistado: Não é mamãe, é a vizinha...

AMANDA 2

Amanda: Meu nome é Amanda, eu tenho doze anos e eu vou entrevistar o?

Entrevistado: Edilson.

Amanda: Quantos anos o senhor tem?

Entrevistado: Trinta e seis.

Amanda: Qual a sua lenda paraense favorita?

Entrevistado: Matinta Pereira.

Amanda: Qual sua comida paraense favorita?

Entrevistado: Açai.

Amanda: Diga um artista paraense que você conhece.

Entrevistado: Fafã de Belém.

Amanda: Qual é a sua dança paraense favorita?

Entrevistado: Carimbó.

Amanda: Diga um/ um/... Pra você, qual é o melhor complemento no açai?

Entrevistado: Farinha.

Amanda: Essa foi minha entrevista.

CLARA

Maria Clara: Oi, eu sou a Maria Clara. Tenho doze anos.

Entrevistada: Sou a Carol.

Maria Clara: Qual comida paraense tu mais gosta?

Entrevistada: Maniçoba.

Maria Clara: Quais são as lendas que tu conhece?

Entrevistada: Saci Pererê, Matinta Pereira, Mula sem Cabeça...

Maria Clara: Qual é o tipo de música paraense que tu gosta?

Entrevistada: Rock doido.

Maria Clara: Tu conhece alguma loja daqui?

Entrevistada: A Miller.

ELLOHA

Elloha: Meu nome é Elloha, tenho treze anos. Vou entrevistar a?

Entrevistada: Meu nome é Yasmim, tenho treze anos.

Elloha: Yasmim, qual a comida paraense que você mais gosta?

Entrevistada: Vatapá

Elloha: E lendas?

Entrevistada: A da Matinta pereira, do Saci...

Elloha: E danças?

Entrevistada: Carimbó, Rock doido...

Elloha: E cantor ou cantora?

Entrevistada: Joelma, né? Joelma.

Elloha: Lojas paraense?

Entrevistada: A antiga Yamada.

Elloha: É isso?

Entrevistada: Só.

Elloha: Essa foi a nossa entrevista, espero que vocês tenham...

JOSÉ VINICIUS

José Vinicius: Olá, eu sou José Vinicius, do sétimo ano do Co/ Colégio Consuelo. Hoje eu vim fazer um

trabalho sobre a cultura e as culinárias paraense junto com o meu pai.

Entrevistado: Olá, Vinicius, sou eu, José Leandro. Qual é a pergunta?

José: Pai, qual sua comida paraense favo/ preferida e qual você mais conhece?

Entrevistado: Olha, filho, o nosso estado é muito rico na parte culinária, e eu gosto muito de um tacacá, né? Um vatapá também, muito bom, e também tem a maniçoba, né, filho? Uma comida típica paraense, muito boa.

José: Ah, tá. E... quais lendas paraenses você mais conhece?

Entrevistado: Olha, filho, o nosso Estado, ele tem muitas lendas, né? Tem a lenda do boto, né? O mito amazônico, né? Que vive pelo rio, pegando as meninas, né? Também tem do Curupira, né? A criança, né? Que vive no mato, né? Salvando os bichos, né? E tem a Matinta Pereira, né? A velha, vestida de preto, que fica encantando aí pelo/ pelo/ pessoal aí com a lamparina, né?

José: Outra coisa, pai, quais os artistas paraense você conhece?

Entrevistado: Meu filho, o artista paraense... tem tem tem no/ nos vários cantos, né? Tem no campo artístico musical, né? Tem a Joelma, tem a... a Joelma, né? Divulgando a música paraense, também tem é... a Dira Paz, né? Outro também que eu conheço, Dira Paes, é... fazendo novelas, seriados, né? uma paraense representando o Estado, né?

José: E... quais danças paraense você mais gosta?

Entrevistado: Ah, filho, aí é bom demais, né? Aí não tem como não falar de um carimbó, né? Um siriá... né? E... o brega, né? O brega aí que é uma dança muito gostosa, muito boa pras pessoas dançarem, tá, filho? Espero ter ajudado no seu trabalho.

José: Tá, ajudou muito, obrigado, pai. Tchau, pessoal!

LORRANE

Entrevistada: Oi, eu sou a Isadora.

Lorrane: É... Isadora, o que tu acha sobre a cultura paraense?

Entrevistada: É legal.

Lorrane: É... o que tu mais gosta das comidas típicas do Pará?

Entrevistada: Açai.

Lorrane: Quando/com que frequentemente tu toma açai?

Entrevistada: Todo dia.

Lorrane: É... tu sabe o nome de algum lugar cultural do Pará?

Entrevistada: Ver-o-Peso.

Lorrane: Que tu acha legal lá no Ver-o-Peso?

Entrevistada: É legal e lá é tudo barato.

Lorrane: É... Há quanto tempo tu mora no Pará?

Entrevistada: Dois ano.

Lorrane: É... Isadora, tu tem quantos anos mesmo?

Entrevistada: Dez.

Lorrane: Tá. Tu já foi em algum... algum interior do Pará?

Entrevistada: Sim.

Lorrane: É... tu foi pra lá pra fazer o quê?

Entrevistada: Tomar banho...

Lorrane: De rio?

Entrevistada: Sim.

Lorrane: É... essa foi a entrevista com a Isadora Silva, dez anos.

YASMIM

Yasmim: Meu nome é Yasmin, tenho treze anos. Qual é o seu nome?

Entrevistada: Elloha.

Yasmim: Tem quantos anos?

Entrevistada: Doze.

Yasmim: É... Qual é sua comida paraense que você mais gosta?

Entrevistada: Vatapá.

Yasmim: As lendas do Pará que você mais gosta?

Entrevistada: (incompreensível).

Yasmim: A... dança regional que você mais gosta?

Entrevistada: Carimbó.

Yasmim: As músicas que você mais gosta daqui?

Entrevistada: Rock doido.

Yasmim: As cantoras que você mais gosta daqui?

Entrevistada: Joelma... Dona Onete...

Yasmim: Lojas paraense?

Entrevistada: Ver-o-Peso...

Yasmim: Essa foi minha entrevista!

ELLOHA

Elloha: Oi, gente. Meu nome é Elloha, tenho 12 anos, sou do sétimo ano, vou entrevistar a?

Entrevistada: Marina.

Elloha: Tem quantos anos, Marina?

Entrevistada: Dezesseis.

Elloha: Qual série?

Entrevistada: Segundo ano.

Elloha: Tá. Marina, uma comida paraense que tu goste muito.

Entrevistada: Açai.

Elloha: Lendas?

Entrevistada: É... do Saci.

Elloha: Danças?

Entrevistada: Carimbó.

Elloha: Uma música paraense.

Entrevistada: Uma música? É... Bregas antigos.

Elloha: Cantor ou cantora paraense.

Entrevistada: Joelma.

Elloha: Lojas paraenses?

Entrevistada: Lojas? Casas Freitas, não sei se tem só aqui no Pará, né? Mas... Casas Freitas... que eu pensei.

Elloha: É isso, gente. Tchau.

Entrevistada: Tchau, professoras.

YASMIM

Yasmim: Meu nome é Yasmin, tenho treze anos e a minha bisavó vai me explicar como é a história da Matinta Pereira.

Entrevistada 2: Fala aí, mãe. Conta uma história.

Entrevistada 1: Ah... mas é antigo, Ane...

Entrevistada 2: Sim, mãe, conte...

Entrevistada 1: Agora não tem.

Entrevistada 2: A gente quer saber, fala aí...

Entrevistada 1: Óia...

Entrevistada 2: A senhora virava?

Entrevistada 1: Eu não, mas uma vez que o João, ele ia lá po/, aí no Mosqueiro num tem aquela rua da Mangueira?

Yasmim: Uhum.

Entrevistada 1: Pois era uma sede que tinha. Aí... ele foi nessa festa. Aí... quando ele saiu da festa, ele veio sozinho, sabe? A gente morava na Siqueira Mendes, e ele veio lá das Quatro Boca. Quatro Boca é aquela

encruzilhada, né? Do Mosqueiro. Aí... olha, isso aí o/ ele, quando olhou, diz que olha aquela mulher alta, alta e e... uma roupa, né? Bem, uma saia mesmo bem... comprida. Pois ele foi/ Diz que ela foi deixar ele na/lá perto de casa, a gente morava na na Siqueira Mendes, ela foi deixar ele lá. Ele, bateu, bateu na porta, mamãe abriu, ele disse: "Ai, mãe", ele se jogou assim... "Mãe, uma mulher atrás de mim... uma mulher atrás de mim". Diz que tinha essa mulher...

Yasmim: Era a Matinta?

Entrevistada 1: Era a Matinta Pereira. Naquele tempo tinha, agora não.

Yasmim: Aí, tem que deixar cachimbo é pra Matinta Pereira?

Entrevistada 1: Não sei... Não...

Entrevistada 2: Essa aí deixou ele na casa dele.

Entrevistada 1: Deixou ele lá em casa.

Yasmim: Então... essa foi a história da minha bisavó.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ESCOLA E PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estamos realizando uma pesquisa no
(local) _____, intitulada
(nome) _____ e gostaríamos que participasse da
mesma. O(s) objetivo(s) desta é(são) _____.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá divulgação dos bolsistas, da escola e dos alunos sem autorização destes

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) A ESCOLA PARTICIPARÁ DAS ETAPAS DA COLETA DE DADOS, DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____ portador do RG _____
aceito ser participante da referida pesquisa de Ensino e Aprendizagem da Leitura,
Oralidade e Escrita dialógica e decolonial _____
autorizo a minha participação na pesquisa intitulada
_____ a ser realizada no
(na) _____. Declaro ter recebido
as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá
ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no
acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é
voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos
desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Atuação: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para
esclarecimentos, através do (s) telefone (s) _____ falar
com _____ (professora Mestranda em Letras Responsável).

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CIRCUITO DE ESCRITA E DE ORALIDADE: uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem por meio dos gêneros discursivos

Pesquisador: LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64312122.5.0000.0018

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.893.560

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado: "CIRCUITO DE ESCRITA E DE ORALIDADE: uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem por meio dos gêneros discursivos" será aplicado no Programa de extensão, da UFPA, Programa Conexões de Saberes, especificamente para às crianças do subprograma: Circuito de Leitura: lendo para ser feliz, o qual é um projeto de leitura realizado em escolas em situação de vulnerabilidade social da região metropolitana de Belém. Sendo assim, tem-se como proposta acrescentar a esse projeto de maneira colaborativa a Escrita e Oralidade na perspectiva dialógica de ensino nas práticas dos tutores (bolsistas graduandos) atuantes na escolas Consuelo e Sousa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Ampliar a formação dos alunos da escola Celso Malcher cerca das práticas sociais de escrita e oralidade mediante os gêneros discursivos dialógicos.

Objetivo Secundário:

s espaços do programa de extensão Conexões de Saberes-UFPA;b) proporcionar às crianças tutorandas uma maior reflexão e criticidade nas práticas de suas vidas cotidianas como a fala e a escrita de resistência de modo que auxilie as suas comunidades populares de origem.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.893.560

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que possa vir a existir nesta pesquisa são possíveis ruídos ocorrentes na comunicação no momento da aplicação da pesquisa dentre os demais aspectos relacionados às comunicações ações humanas, tais como nas relações de hierarquia do programa de extensão e da escola.

Benefícios:

Os benefícios da participação na pesquisa se estabelecem em propiciar o desenvolvimento formativo tanto dos bolsistas, quanto das crianças envolvidas na pesquisa, haja vista que busca-se como objetivo trazer às crianças atendidas pelo programa a escrita trazida mediante os gêneros discursivos de maneira que estimule a criticidade de colonial atrelada às vivências desses educandos em suas comunidades populares. Somado a isso, a oralidade também é um aspecto a ser tratado na pesquisa haja vista a importância de não apenas ensinar de maneira expositiva e tradicional, mas principalmente ouvir e interagir com os estudantes dando valor ao seu discurso enquanto sujeitos sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhados dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº5.748.282, que depois de ser avaliado por este colegiado, entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2001298.pdf	09/12/2022 20:14:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADONOVAVERSAO.docx	09/12/2022 19:58:43	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOLARISSA.docx	09/12/2022 19:55:26	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.893.560

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	09/12/2022 19:26:50	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAOCONCORDANCIA.pdf	09/12/2022 18:58:22	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Cronograma	cronogramalarissa.docx	17/10/2022 17:37:57	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termopesquisadorescompromisso.pdf	16/09/2022 10:54:02	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicaoaceite.pdf	16/09/2022 10:50:05	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Orçamento	ircamentoinsencaodeonusufpa.pdf	16/09/2022 10:47:43	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacaopelopesqcartaencaminhament o.pdf	16/09/2022 10:46:22	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	16/09/2022 10:42:57	LARISSA DA SILVA COSTA AVIZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 14 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamã ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamã **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

ANEXO B – MÚSICA BELÉM PARÁ BRASIL

MÚSICA: BELÉM PARÁ BRASIL

Região Norte

Ferida aberta pelo progresso

Sugada pelos sulistas

E amputada pela consciência nacional.

Vão destruir o Ver-o-Peso
E construir um Shopping Center
Vão derrubar o Palacete Pinho
Pra fazer um condomínio
Coitada da Cidade Velha
Que foi vendida pra Hollywood
Pra ser usada como um albergue
No novo filme do Spielberg.

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês.

A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que que tanta gente teme?
Norte não é com M
Nossos índios não comem ninguém
Agora é só hambúrguer
Por que ninguém nos leva a sério?
Só o nosso minério.

E quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês

Aqui a gente toma guaraná
Quando não tem Coca-Cola
Chega das coisas da terra
Que o que é bom vem lá de fora
Transformados até a alma
Sem cultura e opinião
O nortista só queria fazer parte da nação.

Ah, chega de malfeituas
Ah, chega de triste rima
Devolvam a nossa cultura
Queremos o Norte lá em cima
Por quê? Onde já se viu?
Isso é Belém!
Isso é Pará!
Isso é Brasil!

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês
Quem quiser venha ver
Mas só um (aí, sumano)
De cada vez (tá pai d'égua!)
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês
Tropeçando em vocês (e o cheiro do Pará?)
Tropeçando em vocês (olha o jacaré!)

ANEXO C - LENDA DO GUARANÁ

A LENDA DO GUARANÁ



Contam que há muito tempo, na tribo dos índios maués, nasceu um menino muito bonito, alegre e admirado por todos.

Jurupari, o gênio do mal, ficou com inveja do menino.

Um dia, enquanto o menino brincava, acabou se afastando dos índios. Encontrou uma árvore, tentou colher uma fruta e foi surpreendido por uma cascavel, que na verdade era Jurupari, que o picou.

O bote foi tão certo que o pequeno índio caiu morto no chão.

A notícia se espalhou, e a tribo ficou arrasada com a morte do menino.

Inconformado com a notícia, Tupã, o deus do trovão, fez trovejar sobre a aldeia. A mãe do menino, que chorava desesperadamente, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança e que deles nasceria uma linda planta que traria muita felicidade à tribo.

Foi assim que dos olhos do pequeno índio nasceu a fruta do guaraná, e com ela os índios fabricavam uma bebida que os tornava mais fortes e valentes.

Adaptação de Maria Inês Bizzotto

ANEXO D – PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DA RETEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA DA MÚSICA BELÉM PARÁ BRASIL

Quero que destrua
os prédios para
construir vários
locais legais

Belém, o minha Belém do
pará, será que o nosso prefeito
sabe que algumas escolas
públicas estão tão quentes
como chamas e frevendo

Belém do Pará, um lugar quente
Para muita gente, gente que gosta
de açaí de tucupi, pipada, inquerê
dança um corindê, gente negra
Parda, braca, indígena, mas
queremos nossa cultura, não
shopping, mas queremos não
buro, não Pau Brasil.

Açaí vamos valorizar
ano Açaí Açaí e muito
com Belém tem muito
Açaí e cultura do Pará
o sulistas nunca vão
entender a riqueza do
meu Pará.

Grande estódo do açaí
Todos tem lugar aqui
Do nosso veropese
nigen tira proveito
Do nosso tucaca
nigen pode reclamar

Sem sair de casa
 porque todo dia é chuva.
 É quando tem sol não
 tem ninguém que
 aguenta.

Açai no almoço
 e na janta.

Belem que tem muito açai muitíssimo,
 muito carinho, carinho, açai,
 mortadela, muito, peixe, ribeira,
 muito, açai, mortadela, açai,
 açai com tapioca, açai com farinha,
 açai com açaí mais o leite de
 açai com farinha e chocolate e mortadela
 A me mãe pará paraneze com
 orgulho. ♥♥

ANEXO E – MATERIAL IMPRESSO DE UMA ENTREVISTA A UM JOGADOR PARAENSE, TRANSMITIDA NO PROGRAMA É DO PARÁ



O É do Pará entrevista um paraense que está representando muito bem o Pará nas terras portuguesas, o jogador de futebol Raul. Ele aproveitou as férias de agosto para rever a família e os amigos, além de matar a saudade das comidas da terra.

Raul é natural da localidade de São Luiz, em Igarapé-Açu, no nordeste do Pará. Todas as vezes que tem a oportunidade de retornar ao estado, ele não deixa de visitar os amigos e recordar da infância.

“Minha avó até brigava. Eu ia daqui (Belém), às vezes pra lá, e ela ligava pedindo pra minha mãe: vem buscar o teu filho, só passa o dia na rua”, contou. “Era brincando o dia inteiro, Igarapé de manhã, de tarde, com meus amigos todos de infância que são todos de lá. Foi uma infância feliz que eu tive, pescando, jogando bola”, recordou o jogador.

As recordações são as melhores possíveis, no entanto, Raul não poderia imaginar que a brincadeira de jogar bola o levaria para além mar. Mas tudo começou em 2010, no clube do Remo. Desde o time de Peritá, o zagueiro mostrou que tem feito para se aventurar no ataque e marcar seus golzinhos.

Depois de um bom início de carreira no Leão azul, Raul foi jogar em outras equipes brasileiras, como Atlético Paranaense, Sport e Criciúma, quando em 2013 retornou para o estado, mas desta vez para vestir a camisa do maior rival que o revelou, o Paysandu.

“Os gols do título que eu fiz pelo Paysandu jamais vão ser esquecidos por mim. E pelas pessoas que também são próximas de mim sempre lembram e não deixam morrer esse momento. São dois clubes que moram no meu coração Remo e Paysandu”, disse.

Depois do Papão, Raul foi para o Figueirense de Santa Catarina, mas não ficou muito tempo lá e logo se transferiu para a Europa, mais precisamente para o Marítimo de Portugal. Lá, Raul ficou por três temporadas, jogando 67 partidas e marcando 10 gols, quando o Braga, time português que também disputa a Europa League, segundo maior competição do continente europeu, o contratou para comandar o sistema defensivo da equipe. E por lá, Raul já realizou sete jogos, marcando dois gols.

Apesar do carinho dos torcedores e do sucesso em Portugal, a saudade de casa ainda é forte no peito desse paraense.

“Tudo. É a família, a comida. Às vezes eu quero tomar um açaí que lá não tem, amigos, estão todos longe. Ou então uma música, às vezes a gente quer escutar um brega, eu gosto muito do brega, e lá não tem”, explicou Raul.

Só que o zagueiro artilheiro sabe da importância para ele e para a família a permanência lá, ainda mais representando o povo que ama.

“Tenho orgulho da minha cidade, né? Do meu lugar. E sei que representa muito. A gente sair daqui é difícil, poucas pessoas que saem daqui estão representando o meu Estado. Então eu fico muito feliz. É gratificante estar vivendo esse momento”, encerrou.

