

# PROFID

## ANUÁRIO

MELQUE DA COSTA LIMA  
MARCOS PAULO TORRES PERERIA  
FÁBIO WOSNIAK  
NATÁLIA ALMEIDA BRAGA VASCONCELOS  
Organizadores

PROFID  
Anuário

Organizadores  
Melque da Costa Lima  
Marcos Paulo Torres Pereira  
Fábio Wosniak  
Natália Almeida Braga Vasconcelos

**Conselho Editorial**

Fábio Wosniak  
Aldrin Vianna de Santana  
Alisson Vieira Costa  
Alaan Ubaiara Brito  
David Junior de Souza Silva  
Daniel Batista Lima Borges  
Eliane Leal Vasquez  
Frederico de Carvalho Ferreira  
Ivan Carlo Andrade de Oliveira  
Inara Mariela da Silva Cavalcante  
Marcus André de Souza Cardoso da Silva  
Marcos Paulo Torres Pereira  
Rosivaldo Gomes  
Romualdo Rodrigues Palhano  
Victor André Pinheiro Cantuario

UNIFAP  
Macapá – Amapá  
2024



Copyright \_\_\_\_\_ Organizadores

Reitor: Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Sá de Oliveira  
Vice-Reitora: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Ana Cristina de Paula Maues Soares  
Pró-Reitor de Administração: Me. Seloniel Barroso dos Reis  
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Ma. Emanuelle Silva Barbosa  
Pró-Reitor de Ensino de Graduação: Prof. Dr. Christiano Ricardo dos Santos  
Pró-Reitor de Planejamento: Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Simone de Almeida Delphim Leal  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Costa de Campos  
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Msc. Steve Wanderson Calheiros

**Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá**  
Prof. Dr. Fábio Wosniak  
**Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá**  
Prof. Dr. Fábio Wosniak

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

PROFID anuário / organização Melque da Costa Lima... [et al.]. -- Macapá, AP: UNIFAP, 2024.

[livro eletrônico] PDF. Vários autores. Bibliografia.

ISBN 978-65-89517-87-0

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação 3. Educação inclusiva 4. Inovações educacionais 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação I. Lima, Melque da Costa.

24-209093

CDD-

370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores: Formação: Educação 370.71 Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415  
Editora da Universidade Federal do Amapá [www2.unifap.br/editora](http://www2.unifap.br/editora) | E-mail:  
[editora@unifap.br](mailto:editora@unifap.br)

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos organizadores. É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte. As imagens, ilustrações, opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores dos respectivos textos.

**Diagramação:** Ezequiel do Nascimento Freitas

**Capa:** Juarez Pereira Nunes Junior





## Sumário

<b>Salvaguarda do acervo documental e memorial da mineradora ICOMI</b>	<b>6</b>
<i>Ana Cristina Rocha Silva e Elke Daniela Rocha Nunes</i>	
<b>Física Itinerante: No caminho da ciência</b>	<b>14</b>
<i>Leandro Rodrigues de Souza, Paulo Roberto Soledade Junior, Anni Victoria Martins Rabelo, Bruce Willian Silva Souza, Caroline Lima Carvalho, Clynde Matheus Sandim Amoras, Fabio da Costa Rodrigues, Gabriela Leitão Souza, Jaimison Costa de Souza, Jasmin Gonçalves Martel, Kelvys Luiz Santos de Figueiredo, Raissa Lorrane da Luz Rodrigues e Marcos Vinicius Viscaia Guardia</i>	
<b>Projeto Libras para a Comunidade</b>	<b>18</b>
<i>Natália Almeida Braga Vasconcelos, Rodrigo Ferreira dos Santos, Bruno Borges e William Ferreira</i>	
<b>Projeto Libras para a Comunidade: O ensino bilíngue para ouvintes</b>	<b>24</b>
<i>Rebeca da Silva Martins, André Henrique Cardoso Favacho e Rodrigo Ferreira dos Santos</i>	
<b>Ensino dos marcadores argumentativos na produção da redação do enem: Uma experiência com o projeto de extensão Escreve Amapá</b>	<b>40</b>
<i>Samara de Abreu Ferreira, Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento e Silvagne Vasconcelos Duarte</i>	
<b>Relato de experiência e análise quantitativa: Monitoria administrativa no projeto de extensão Libras para a Comunidade 2023/2024</b>	<b>52</b>
<i>Bruno Borges Moura, Willian Cley dos Anjos Ferreira e Rodrigo Ferreira dos Santos</i>	
<b>Jovem Bilíngue: A importância do Projeto como ação extensionista para a comunidade amapaense</b>	<b>66</b>
<i>Alan Bena Aguiar Júnior, Inajara Amanda Fonseca Viana e Melque da Costa Lima</i>	

<b>O papel do incentivo ao empreendedorismo na Universidade Federal do Amapá (Unifap): Estudo sobre o projeto jovem visionário</b>	<b>76</b>
<i>Inajara Amanda Fonseca Viana</i>	
<b>A autonomia e motivação no aprendizado de redação para o ENEM: Um relato de experiência do projeto Escreve Amapá87</b>	
<i>Cynthia de Almeida Menezes, Silvagne Vasconcelos Duarte e Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento</i>	
<b>Jovem Digital: Formação tecnológica para a comunidade</b>	<b>99</b>
<i>Antonio Sabino da Silva Neto, Gisely Emily Lopes Nahum, Lucas Rodrigo Uchôa de Oliveira e Júlio César de Carvalho Silva</i>	
<b>O Projeto Marli: Esporte, lazer e cidadania</b>	<b>109</b>
<i>Carina dos Santos Reis, Demilto Yamaguchi da Pureza e Melque da Costa Lima</i>	
<b>Projeto Jovem Visionário</b>	<b>115</b>
<i>Eliete Vasconcelos Façanha de Lima e Rosilene Seabra de Aguiar</i>	
<b>Makunaíma: Explorando a figura do Trickster como agente de transformação na cultura Pemon</b>	<b>125</b>
<i>Cynthia de Almeida Menezes, Suziane de Oliveira Borges e Marcos Paulo Torres Pereira</i>	
<b>Aula de português por meio de sequenciação didática: Ensinando a produzir redação do enem para cursistas do projeto de extensão Escreve Amapá</b>	<b>145</b>
<i>Maria Eduarda Santana e Martha Zoni</i>	
<b>Conhecimento, leitura e capacitação: Explorando as vozes literárias em Literaturas do Norte - Vozes e escritas da amazônia</b>	<b>159</b>
<i>Alessandro Ricardo Pinheiro Brandão, André Henrique Cardoso Favacho e Marcos Paulo Torres Pereira</i>	

# SALVAGUARDA DO ACERVO DOCUMENTAL E MEMORIAL DA MINERADORA ICOMI

Ana Cristina Rocha Silva e Elke Daniela Rocha Nunes

Iniciada na década de 1950 e encerrada em fins da década de 1990, a mineração de manganês capitaneada pela Indústria e Comércio de Minérios S/A (ICOMI) em Serra do Navio/AP foi o primeiro, maior e mais duradouro empreendimento produtivo da história do Amapá. A duração e robustez do projeto ICOMI tornou a mineradora elemento privilegiado para a compreensão das memórias e identidades locais. Apesar da relevância, a pesquisa histórica sobre o empreendimento tem sido limitada pelo papel periférico das políticas arquivísticas e de memória na agenda das políticas públicas locais.

O Amapá está entre os cinco<sup>i</sup> estados brasileiros que não possuem um arquivo público. Essa inexistência sinaliza o não reconhecimento da necessidade de gestão e preservação de documentos, por parte do poder público estadual. Em face dessa realidade, atualmente, o corpo documental associado à memória da ICOMI está guardado de maneira inadequada, em espaços oficiais e não oficiais vinculados à empresa. Ao estar acondicionado de maneira inadequada, todo o acervo histórico da mineradora está vulnerável ao desaparecimento.

A fim de minimizar os prejuízos culturais decorrentes desse contexto de negligência, é que surgiu o projeto Salvar do Acervo Documental e Memorial da Mineradora ICOMI. O projeto objetiva salvar a documentação histórica do primeiro grande empreendimento minerador da Amazônia, por meio de técnicas de higienização, catalogação e digitalização. A intenção é tornar essa documentação histórica acessível à pesquisa acadêmica e à sociedade civil.

Os documentos (*latu sensu*) são elementos fundamentais para a pesquisa histórica. Ao interrogá-los e problematizá-los, o historiador avança na construção de conhecimentos (Pinsky;

Luca, 2015). Apesar de entendidos pelo senso comum como “prova” dos fatos, os documentos não devem ser compreendidos como representações genuínas da realidade. Ao contrário disso, eles devem ser objeto de análise rigorosa com vistas à identificação das relações de poder subjacentes que, quase sempre, não vêm expressas em seu conteúdo.

Conforme assevera Reis (2004), ao passo em que são consultados e explorados, os documentos se constituem em fontes de conservação e “recuperação” da memória coletiva, viabilizando o surgimento de interpretações diversas sobre o passado. Portanto, para o historiador, o documento é fonte inesgotável de informação.

A pensar-se com Custódio e Pantoja (2021), a digitalização de documentos consiste na “[...] reprodução por varredura eletrônica em disco ou outro suporte de alta densidade que permite a visualização do documento em terminal e, por sua vez, possibilita o acesso de mais de um usuário à fonte, além disso, mantém os originais em segurança (Custódio; Pantoja, 2021, p. 728). Para Custódio e Pantoja (2021), a digitalização exige um trabalho prévio que engloba a higienização e a catalogação.

Considerando os benefícios que proporciona (preservação e acesso facilitado), a digitalização de acervos históricos necessita compor as políticas públicas de desenvolvimento local/regional. Nas palavras dos autores, “[...] provavelmente a digitalização seja uma das últimas garantias de se manter viva as informações arquivísticas de um estado e a disponibilidade destas para as gerações futuras” (Custódio; Pantoja, 2021, p. 730).

Em se tratando da documentação histórica vinculada ao projeto ICOMI, a digitalização há de somar na construção de conhecimento sobre o empreendimento produtivo de maior envergadura da história do Amapá. Tal projeto não só impactou no crescimento demográfico e econômico do estado, como também introduziu o modo de produção fordista no mesmo.

A documentação gerada ao longo das décadas de atuação da ICOMI constitui elemento privilegiado de compreensão da história e memória do Amapá e da Amazônia, durante o século

XX. Por tais motivos, o trabalho de higienização, catalogação e digitalização realizado pelo projeto Salvaguarda do Acervo Documental e Memorial da Mineradora ICOMI cumpre função social e científica relevante, pois viabiliza o acesso a fontes documentais sobre o mais pioneiro empreendimento mineral da região.

O projeto vem sendo desenvolvido no âmbito do Centro de Memória, Documentação Histórica e Arquivo da UNIFAP (CEMEDHARQ/UNIFAP), único centro do Amapá devidamente registrado no Conselho Nacional de Arquivos - CONARQ, até então. A princípio, a execução do projeto se deu a partir do trabalho voluntário de professores e estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao CEMEDHARQ. Em virtude de dificuldades de acesso a fundos de financiamento, o tratamento dos documentos ficou parado por um período.

Esse acesso só veio no primeiro semestre de 2023, quando o projeto foi acolhido pelo Programa de Formação, Capacitação, Aperfeiçoamento e Idiomas – PROFID<sup>ii</sup>, programa institucional que subsidia a execução de projetos de extensão, na UNIFAP. Acolhido pelo PROFID, o projeto iniciou o tratamento dos documentos associados à ICOMI, no Amapá. Abaixo, seguem imagens da equipe do projeto fazendo a gestão documental do acervo da ICOMI.

Imagem 1 a 6: Equipe do projeto Salvaguarda do Acervo Documental e Memorial da Mineradora ICOMI fazendo a gestão documental



Fonte: Acervo do projeto Salvaguarda Documental e Memorial da Mineradora ICOMI.

A equipe da primeira edição do projeto foi composta da seguinte maneira: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Cristina Rocha Silva e Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elke Daniela Rocha Nunes – coordenadoras; Raiane Albuquerque Silva – técnica administrativa; Yan Quintela Brito, Caíque Tenório Farias, Kaylane Pena de Souza e Ana Cristina Gomes de Moraes – monitores de graduação selecionados via edital. Vitória Santos Esteves, Daniel Conceição de Jesus Souza e Bruno Markus dos Santos de Sá – monitores voluntários.

Os discentes que atuaram na monitoria foram todos capacitados pelo CEMEDHARQ e, hoje, já contribuem na capacitação de outros discentes que buscam qualificação na gestão documental. Dito isto, além de contribuir para a salvaguarda de documentos importantes para a compreensão de processos históricos do Amapá e da Amazônia, o projeto aqui apresentado também soma para a qualificação profissional de estudantes de graduação e pós-graduação da UNIFAP.

Por meio das redes sociais, eventos e ações sociais do PROFID, o projeto passou a ser conhecido pela sociedade civil, chamando atenção das famílias icomianas. A aproximação com essas famílias se intensificou a partir de junho de 2023, na aula inaugural do PROFID/UNIFAP. Na ocasião, os projetos financiados pelo programa foram desafiados a organizar uma mostra de suas ações, em uma pequena tenda de 3mx3m. Como o projeto Salvaguarda do Acervo ICOMI possui documentos e artefatos, as coordenadoras decidiram organizar uma pequena expografia com o material.

Então, além de banners, foram providenciados módulos em MDF para a exposição de alguns objetos. A ansiedade e o afeto das famílias icomianas diante da expografia surpreendeu a equipe. Eram muitas as pessoas emocionadas ao visualizarem as fotos, os contratos de trabalho e os artefatos expostos. Desde então, a coordenação do projeto passou a receber acervos particulares guardados por familiares dos ex-funcionários da ICOMI.

Em setembro de 2023, em meio à programação da 17<sup>a</sup> Primavera dos Museus na UNIFAP, a equipe do projeto disponibilizou novamente a expografia e o fenômeno se repetiu.

Em dois dias de evento, aproximadamente 500 pessoas visitaram o espaço do projeto, superando todas as expectativas das coordenadoras. O sucesso da expografia manifestou a necessidade de pesquisas sobre o lugar da ICOMI na memória social do estado do Amapá.

Também indicou que os documentos e artefatos expostos não se limitavam a falar da mineradora. Para além do passado histórico da empresa, aqueles objetos também falavam da “vida vivida” (Certeau, 1994) e do passado de cada uma das milhares de famílias que tiveram suas trajetórias atravessadas pelo projeto ICOMI. Logo, cada artefato e documento exposto é um lugar de memória (Nora, 1993) e possui lógicas próprias que merecem ser problematizadas pela pesquisa científica.

Assim, é mister que os fenômenos acerca da memória social do projeto ICOMI sejam problematizados sob ângulos distintos e pelos mais diversos campos do saber, a fim do rompimento com análises e perspectivas usuais. Importa esclarecer que a expografia montada para o projeto não foi pensada no planejamento inicial das ações a serem executadas. Ela surgiu para atender uma demanda da aula inaugural do PROFID e, posteriormente, se manteve em virtude dos apelos da comunidade acadêmica e da sociedade civil.

Esses apelos manifestam o desejo de mais espaços de memória, por parte da sociedade amapaense. Também revelam a profusão de questionamentos que a mineradora provoca no meio científico. Adiante, se vê alguns registros da expografia.

Imagem 7 a 11: Expografia do projeto Salvaguarda do Acervo Documental e Memorial da Mineradora ICOMI



Fonte: Acervo do Projeto Salvaguarda Documental e Memorial da Mineradora ICOMI, 2023.

As demandas descritas têm desafiado a coordenação do projeto a pensar nas possibilidades de fruição da expografia. À medida em que o projeto avança, os usos dela têm sido objeto de análise e uma questão se coloca como urgente: a necessidade de visibilizar as contribuições dos milhares de trabalhadores comuns que fizeram a ICOMI se tornar a maior referência da história industrial do Amapá (Nunes, 2018).

Para além disso, por meio da expografia e com base nas diretrizes da museologia social, o projeto pretende instigar reflexões acerca da pertinência ou não dos projetos de desenvolvimento fundados no economicismo e na ideia linear de progresso. Isto posto, a partir da expografia, o projeto Salva-guarda do Acervo Documental e Memorial da Mineradora ICOMI pretende problematizar os grandes projetos pensados para a Amazônia. Para tanto, diálogos interdisciplinares se impõem e já sinalizam um cenário profícuo para a ciência, para a cultura e para a produção de conhecimento histórico.

Executada entre os anos 2023 e 2024, a primeira edição do projeto ICOMI já tratou volume significativo dos acervos sob sua guarda. Contudo, limitações de ordem financeira e estrutural ainda impedem a conclusão total dos trabalhos. Assim, a coordenação do projeto concentra esforços para acessar novos fundos de financiamento, de maneira a dar continuidade ao tratamento da documentação. A fim de facilitar o acesso aos documentos já digitalizados, a coordenação também pleiteia parcerias para a construção de uma base de dados que permita a busca do acervo, nas plataformas digitais.

Enquanto isso não se efetiva, a equipe segue fazendo o que é possível para salvaguardar a memória documental da ICOMI. Nesse percurso de luta, agradecemos a colaboração dos estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao CEMEDHARQ/UNIFAP. Também agradecemos ao PROFID/UNIFAP, pelo compromisso com a preservação dos elementos que compõem a memória do Amapá.

## Referências

- Certeau, M. 1994 **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer, V.1, Rio de Janeiro: Vozes.
- CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão.; PANTOJA, Leandro de Freitas. Digitalização de documentos históricos no Amapá: uma alternativa de preservação da memória cultural. In: JÚNIOR, José Petrúcio de Farias *et al.* (orgs.) **História, Arqueologia e Educação Museal: patrimônio e memórias**. Teresina-PI: EDUFPI, 2021. p. 717-740.
- NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10. São Paulo: PUCSP, 1993.
- NUNES, Elke Daniela Rocha. **Mineração de manganês no Amapá: controle de trabalho e memória de trabalhadores na ICOMI, de 1960 a 1973**. 2018. 372 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. Apresentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.
- REIS, José Carlos. **Escola do Annales: a inovação em História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



# FÍSICA ITINERANTE: NO CAMINHO DA CIÊNCIA

Leandro Rodrigues de Souza, Paulo Roberto Soledade Junior,  
Anni Victoria Martins Rabelo, Bruce Willian Silva Souza,  
Caroline Lima Carvalho, Clynde Matheus Sandim Amoras,  
Fabio da Costa Rodrigues, Gabriela Leitão Souza, Jaimison  
Costa de Souza, Jasmin Gonçalves Martel, Kelvys Luiz Santos  
de Figueiredo, Raissa Lorrane da Luz Rodrigues e Marcos  
Vinicius Viscaia Guardia

## Introdução

Ensinar alguns conceitos básicos de Física tornam-se abstratos para muitos alunos. Através da metodologia experimental é possível minimizar as dificuldades que muitos alunos, principalmente de escolas públicas, para compreender de forma satisfatória os fenômenos físicos e estimula sua imaginação para assuntos da disciplina de Física.

O ensino e aprendizagem de Física através de experimentação vem sendo bastante difundido no Brasil e seus resultados têm sido satisfatórios. Através do projeto Física Itinerante, foi possível mostrar a física de forma lúdica para escolas de alguns municípios no estado do Amapá.

Além disso, os discentes do curso de Física da Universidade Federal do Amapá tiveram uma oportunidade de praticar o ensino diretamente no seu futuro ambiente de trabalho. E, o aluno da escola com esse conhecimento consolidado pode desenvolver habilidades e competências para realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que vai abrir oportunidades para o Ensino superior, no qual poderá este aluno optar pelo curso de Física que é uma carreira com demanda no Brasil. Diante desse cenário, o projeto tem significância no sentido de estimar e motivar os alunos para entender a Física ao seu redor.

## Desenvolvimento

O projeto foi realizado nas escolas públicas dos municípios de Macapá, Mazagão, Ferreira Gomes e Santana, na qual foi elaborado um levantamento das escolas e quantitativo de alunos. Após a investigação dos locais, a equipe de discentes, juntamente com coordenador e colaborador, elaboraram/construíram 8 experimentos lúdicos (gerador de van der Graff, circuito elétrico, plataforma giratória, disco de Newton, labirinto elétrico, refração da luz, eletrolise e a antena acústica) conforme Figura 1, que foram apresentados na mostra experimental.

Imagens de 1 a 6: Experimentos de Física (a) Plataforma giratória; (b) Gerador de Van der Graff; (c) Circuito elétrico; (d) Labirinto elétrico; (e) Antena acústica e (f) Disco de Newton.



Fonte: Acervo do Projeto Física Itinerante, 2023.

Para verificar a satisfação dos alunos, foram realizadas perguntas e competições, na qual os participantes interagiram para demonstrar os conhecimentos adquiridos.

## Considerações finais

O projeto atingiu os resultados esperados com a disseminação e divulgação da Física de forma divertida para os alunos que tem dificuldades na compreensão dos conceitos básicas da disciplina.

Na Figura 2, percebe-se a empolgação do participante no ensino da Física na prática.

Imagem 7 - Labirinto Elétrico



Fonte: Acervo do Projeto SalvaGuarda ICOMI

A metodologia experimental serviu também para complementar o aprendizado dos alunos. Além disso, os docentes do curso e Física tiveram uma experiência com a experimentação, na qual puderam aplicar diretamente *in loco* do seu futuro trabalho.

## Referências

SÉRÉ, M.G., COELHO, S. M., & NUNES, A. D. (2003). O papel da experimentação no ensino da Física. **Caderno Brasileiro de Ensino De Física**, 20(1), 30-42p.

AMAZONAS, M.; PINHEIRO, T.; LYRA, S.; SACRAMENTA, H. Física Itinerante: Resultados de um Projeto de Divulgação Científica no Amazonas. In: **XI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2017, Florianópolis.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Revisado em 2012. Disponível em: Prof. Marco Antônio Moreira (ufrgs.br). Acesso em: 08 mai. 2024.

## PROJETO LIBRAS PARA A COMUNIDADE

Natália Almeida Braga Vasconcelos, Rodrigo Ferreira dos Santos, Bruno Borges e William Ferreira

Idealizado pelo prof.<sup>o</sup> Me. Melque da Costa Lima, o projeto Libras para Comunidade surgiu em 2014, com o propósito de preencher a lacuna inclusiva da comunidade surda por meio da oferta do curso básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto para a população em geral quanto para profissionais do setor público que interagem diretamente com indivíduos surdos. A necessidade de tal projeto se evidencia pela constatação de que muitos surdos enfrentam dificuldades ao acessar serviços públicos, como saúde e segurança, devido à falta de comunicação adequada, o que acaba por excluí-los dos benefícios desses serviços. Desde então, o objetivo central do projeto se mantém em oferecer cursos de qualificação em Libras, abrangendo desde os níveis iniciais até avançados da língua, de forma qualitativa e que atinjam áreas estrategicamente pensadas para minimizar cada vez mais a problemática da inclusão social. Isso inclui a capacitação de servidores da segurança pública em abordagens de Libras e os servidores do Tribunal Regional Eleitoral do estado, visando melhorar o atendimento e a inclusão da comunidade surda nos serviços públicos.

Além disso, o projeto não se limita apenas à capacitação de profissionais ou comunidade ouvinte com objetivo inclusivo dos surdos, mas também busca capacitar os acadêmicos surdos, por exemplo, na atuação docente dentro do próprio projeto a fim de acentuar a relação entre comunidades. Essa relação só reforça o quão necessário se faz a capacitação da sociedade para compreender e saber lidar com a realidade da comunidade surda, bem como corroborar no processo de formação da própria comunidade surda inserida no âmbito universitário frente à sociedade. Essa abordagem holística visa não apenas fornecer habilidades linguísticas, mas também promover uma compreensão mais profunda da cultura e identidade surdas.

O projeto se fundamenta na compreensão da Libras como língua oficial da comunidade surda, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, reforça a importância e a necessidade de iniciativas como essa para garantir a inclusão e acessibilidade desses indivíduos. Além disso, o projeto corrobora com a visão das autoras, Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004), que enxergam a Libras como uma língua completa e independente, com estruturas gramaticais próprias e ricas em nuances. A aceitação e reconhecimento cada vez maiores da Libras como língua oficial contribuem para a desconstrução de estigmas e preconceitos associados à surdez, promovendo a valorização da identidade e cultura surdas.

Assim, o projeto Libras para a Comunidade desempenha um papel fundamental ao integrar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Além de sua função de extensão, ele se torna um meio de desenvolvimento da pesquisa na universidade, possibilitando que acadêmicos e professores produzam artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso. Um dos aspectos mais significativos do projeto é sua contribuição para a promoção de políticas públicas relacionadas à Libras. A participação da comunidade em projetos como esse, não apenas fortalece o diálogo entre os diferentes atores sociais, mas também contribui para o desenvolvimento de políticas mais inclusivas e acessíveis para pessoas surdas.

A seguir apresentaremos o quantitativo de pessoas atendidas nas ofertas realizadas na 9ª oferta iniciada em 2023 e finalizada em fevereiro de 2024. Na primeira oferta, executada pelo EDITAL 01/2023 UNIFAP/DEPLA/PROFID, de 05 de maio de 2023, o projeto disponibilizou 410 vagas para os níveis I, II e III, divididas em 4 turmas na modalidade presencial e 03 turmas na modalidade remota, e 240 vagas para os níveis IV e V, divididas em 04 turmas 03 presencial e 01 remota.

Na modalidade presencial tivemos 586 inscrições, enquanto na modalidade remoto tivemos 259 inscrições. Totalizando 845 inscrições. Infelizmente, devido ao não preenchimento das vagas

para os níveis IV e V, a coordenação optou por realizar apenas os níveis I, II e III tendo em vista a inviabilidade quantitativa para fechamento das turmas do IV e V nível.

Na segunda oferta, executada pelo EDITAL 09/2023 UNIFAP/DEPLA/PROFID, de 22 de setembro de 2023, o projeto disponibilizou 300 vagas para os níveis I, II e III, divididas em 03 turmas na modalidade presencial e 01 turmas na modalidade remota, e 100 vagas para os níveis IV e V, divididas em 02 na modalidade presencial e 02 turmas na modalidade remota.

Na modalidade presencial tivemos 421 inscrições, enquanto na modalidade remota tivemos 164 inscritos totalizando 585 inscritos.

O quantitativo de alunos inscritos no IV e V nível da 1ª oferta entraram neste levantamento, uma vez que foram remanejados para oferta seguinte pela inviabilidade já ressaltada.

Sendo assim, somaremos a modalidade presencial mais 16 inscritos e na modalidade remota também mais 16 inscritos. Totalizando 617 inscritos.

Finalizamos a 1ª oferta com 209 alunos concluintes, já na 2ª oferta finalizamos com 254 alunos concluintes.

Se analisarmos percentualmente esses dados encontraremos o seguinte aproveitamento:

- 1ª oferta (apenas níveis I, II e III):

Número total de matrículas (vagas oferecidas): 410

Número de alunos concluintes: 209

Porcentagem de alunos concluintes:  $(209 / 410) * 100 \approx 50.98\%$

- 2ª oferta:

Número total de matrículas (vagas oferecidas): 400

Número de alunos concluintes: 254

Porcentagem de alunos concluintes:  $(254 / 400) * 100 = 63.5\%$

De toda forma, considerando os dados apresentados e a análise realizada, é possível concluir que o projeto Libras para a Comunidade alcançou de forma satisfatória seus objetivos

propostos. Os números de alunos concluintes e inscritos indicam um forte interesse e participação na aprendizagem da língua de sinais, contribuindo assim para a disseminação de conhecimentos teóricos e práticos sobre a cultura e identidade surda. Além disso, o projeto demonstrou eficácia em promover a inclusão social dos surdos, capacitando-os para uma comunicação mais efetiva em diversas instituições da sociedade. A alta demanda pelos cursos oferecidos também evidencia o estímulo ao estudo e aprofundamento na área da Libras, refletindo o impacto positivo do projeto tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral. Portanto, o projeto se mostra como uma importante iniciativa no fortalecimento da acessibilidade e inclusão para as pessoas surdas, promovendo uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

## Registros do percurso do projeto

Imagem 1 - Turma 2023.1



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

Registro 2 - Turma 2023.1 online



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

Imagem 3 - Turma 2023.1.2



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

Imagem 4 - Turma 2023.1.3



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

Imagem 5 - Turma 2023.1.4



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

Imagem 6 - Auna inaugural Turma 2023.2



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

Registro 7 - Turma 2023.1



Fonte: Acervo do Projeto Libras a Comunidade, 2023.

## Referências

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. "LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbetes).

**Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2006.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.

# PROJETO LIBRAS PARA A COMUNIDADE: O ENSINO BILÍNGUE PARA OUVINTES

Rebeca da Silva Martin, André Henrique Cardoso Favacho e  
Rodrigo Ferreira dos Santos

## Introdução

A Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, completou 22 anos. No estado do Amapá a população de pessoas ou com algum tipo de deficiência auditiva é de 28.305 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010), a lei deu uma maior visibilidade para essa comunidade surda.

Desde o ano de 2005 foi estabelecida a implantação da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura por todo o Brasil, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000. Esse decreto estabelece diretrizes e normas para a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o ensino de surdos, além de promover a difusão e o uso da Libras nas instituições públicas. Ele reconhece a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

Em contrapartida na Educação Básica, a Comissão de Direitos Humanos do Senado (CDH), no dia 30/08/2021 aprovou o projeto que torna obrigatória a oferta de ensino da Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica. O PL 6.284/2019, do senador Romário (PL-RJ) onde o texto modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei 9.394, de 1996). De acordo com o projeto, as instituições públicas e privadas de ensino deverão oferecer a Libras como língua de comunicação para todos

os estudantes surdos, em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Esse reconhecimento é uma forma de garantir atendimento e tratamento adequado a pessoas surdas e deficientes auditivos. Apesar dos avanços, sabe-se que os surdos ainda enfrentam muitos desafios de acessibilidade e, falar de inclusão de surdos é algo que merece bastante atenção, já que, na maioria das vezes, os familiares são os primeiros responsáveis por essa exclusão. A dificuldade enfrentada por pessoas surdas e suas famílias, observa-se que muitas vezes as famílias têm dificuldade em aceitar a condição do surdo, o que pode se tornar uma barreira para o seu desenvolvimento. A postura “super-protetora” das famílias pode levar à exclusão do surdo da sociedade, com a crença de que ele é incapaz de se comunicar, trabalhar e agir de forma independente. Os surdos são muitas vezes marginalizados em questões sociais, culturais e educacionais, sendo definidos como deficientes e incapazes devido ao atraso na aquisição da linguagem, muitas vezes devido à falta de acesso a ela.

Tendo isso em vista, Projeto de Extensão Libras Para Comunidade, vinculado à Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, tem como objetivo capacitar pessoas para desenvolver uma comunicação básica entre pessoas surdas e não surdas (ouvintes) nos diversos contextos sociais, despertar o interesse pelo aprendizado da língua e proporcionar um importante instrumento de comunicação e inclusão social. Este relato de experiência tem como objetivo principal explicar, descrever e narrar de forma minuciosa sobre o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como Segunda Língua (doravante L<sub>2</sub>) dos alunos ouvintes das turmas ministradas pelos monitores Rebeca da Silva Martins e André Henrique Cardoso Favacho dos níveis I, II e III, sendo respectivamente uma turma na modalidade remota e outra turma na modalidade presencial.

O projeto Libras Para a Comunidade está vinculado ao Programa de Formação, Aperfeiçoamento, Qualificação Profissional e Idiomas (doravante PROFID) é um Programa de extensão e pesquisa que tem por objetivo o diálogo permanente da

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP com a comunidade amapaense. O PROFID atua através da promoção, organização e administração de diversos projetos voltados para crescimento, aperfeiçoamento, qualificação profissional e formação de discentes, docentes e técnicos da UNIFAP, assim como a comunidade do estado do Amapá.

O projeto Libras Para a Comunidade torna-se extremamente importante e fundamental para a comunidade, acredita-se que a importância desse projeto se dá não somente para o acesso à comunicação, mas sobretudo, tem o objetivo de despertar o interesse da sociedade a se integrar às novas exigências que preconizam as normas jurídicas para criação de novas propostas de trabalho que se abrem na área da Libras. É importante lembrar que o projeto intitulado: “Libras para a Comunidade”, faz relação direta com a sociedade, pois sabemos que a extensão tem como objetivo além da realização de atividades interna institucional, deve, por sua vez, ir além dos muros da Universidade, aproximar a instituição e suas atividades às 3 pessoas que não tiveram acesso aos cursos de graduação e pós-graduação. O projeto surgiu também para oportunizar a todos, sem exceção, a cursarem mais um idioma.

### **Caracterização do projeto**

O curso de extensão Libras para a Comunidade, é oferecido pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, localizada Rodovia Josmar Chaves Pinto, km 02 - Jardim Marco Zero, Macapá - AP, situada em área urbana, por intermédio do Departamento de Extensão – DEX, do Colegiado do Curso de Graduação Letras Libras/Português. O projeto oferta o curso de Libras Níveis I, II e III, com a carga horária de 90h e a duração de 3 meses, implementado na modalidade de ensino presencial e remoto.

O grupo é formado por profissionais altamente qualificados, incluindo docentes do Departamento de Letras-Libras/Português, que desempenham funções na coordenação geral e pedagógica,

assim como técnicos e estudantes preparados para oferecer suporte técnico. Além disso, os monitores são alunos do curso de Letras-Libras/Português, o que lhes proporciona uma valiosa experiência de ensino em sala de aula, acompanhando os participantes inscritos no curso.

O projeto teve início em 2014 em resposta à necessidade percebida na comunidade surda, que frequentemente enfrentava dificuldades ao lidar com serviços públicos, como saúde e segurança, devido à falta de comunicação em Libras. Essa lacuna evidenciava a falta de preparo dos funcionários para lidar com a língua dos surdos, resultando em exclusão e inadequação no atendimento. O objetivo principal é atender pessoas interessadas em aprender Libras, abrangendo uma faixa etária a partir de 16 anos.

Devido à alta demanda, foram abertas vagas para participantes de todos os municípios do Estado. Atualmente, o projeto é oferecido de forma presencial nas cidades de Macapá e Santana, enquanto para os demais municípios do Amapá, é realizado na modalidade de Ensino a remoto.

O advento do ensino remoto abriu portas para indivíduos que anteriormente não tinham acesso ao curso. Essa modalidade permitiu que aqueles que enfrentavam restrições de tempo ou localização pudessem participar das aulas de forma mais conveniente.

## **Metodologia do projeto**

A metodologia é voltada para pessoas ouvintes, podendo por sua vez, a participação de surdos como visitantes, conforme o direcionamento dos professores de maneira dinâmica e prática, com auxílio de material impresso ou digital, as aulas são ministradas pelos professores ouvintes e surdos. O projeto oferece o curso nos níveis I, II, III, IV e V, tendo os três primeiros níveis 90 H/a, o IV e V nível com 60 H/a, ministradas três vezes por semana. As aulas são ministradas três vezes por semana com 12 H/a.

Ao fim de cada módulo os alunos são submetidos a uma avaliação prática e teórica na qual pode se avaliar o aproveitamento dos conteúdos ministrados. Se o aluno alcançar a nota mínima de 06 (seis) pontos, será aprovado para continuar nos módulos seguintes. A seleção para o ingresso de alunos de todos os níveis acontece por meio de abertura de edital, onde, por sua vez, abre-se o período de inscrição/matriculação, conforme o que prevê no certame. O processo ocorre semestralmente. Ao final, todos os participantes recebem certificação de conclusão.

### **Ensino remoto x ensino a distância**

Ao contrário do ensino a distância, o ensino remoto envolve a transmissão em tempo real das aulas, permitindo que alunos e professores interajam simultaneamente, replicando a dinâmica da sala de aula tradicional, porém em um ambiente virtual acessível de diferentes lugares. Isso possibilita às instituições de ensino criar turmas específicas com atividades remotas, desde que respeitada a carga horária e todo o planejamento de conteúdo previamente estabelecido. Além disso, é crucial ressaltar que ajustes na forma de apresentação das aulas podem e devem ser feitos, mas, de modo geral, o planejamento original para o ensino presencial é seguido.

A modalidade de ensino conhecida como Educação a Distância, ou EaD, é caracterizada pelo aprendizado mediado por recursos tecnológicos, dispensando a necessidade de um espaço físico como campus ou salas de aula. Isso proporciona custos mais baixos e maior flexibilidade de locomoção.

Nesse contexto, as interações ocorrem de forma online (remotamente), embora os alunos ainda tenham avaliações e atividades, semelhantes aos cursos presenciais tradicionais. No entanto, por ser uma metodologia remota, os estudantes podem organizar seus horários de estudo e rotina conforme sua conveniência, sem a obrigatoriedade de seguir horários fixos de aula.

Com o crescimento recente da modalidade EaD, surgiram diversas formas de formatos educacionais. De modo geral, as

instituições oferecem uma ampla gama de opções de formação, incluindo cursos online, cursos técnicos, graduação e pós-graduação.

Mendonça (2020, p. 6) explica o que é o Ensino Remoto:

(...) obviamente, no ensino remoto, também existe a necessidade de romper fronteiras de espaço-tempo, mas isso nem sempre vem atrelado ao investimento na autonomia do aprendiz e no estudo independente e flexível. Aí que as diferenças começam a aparecer. Por mais que no ensino emergencial remoto sejam configuradas atividades relevantes e diversificadas para os alunos, elas não necessariamente constroem oportunidades que os façam mais autônomos para estudar e aprender – o que não dispensa a mediação (...)

Ao contrário do Ensino a Distância, de acordo com a descrição feita por Mendonça (2020), o Ensino Remoto não coloca ênfase no desenvolvimento da autonomia de estudo dos alunos. Não se destaca a importância de cultivar essa habilidade, que demanda planejamento e design instrucional específicos, tampouco se faz uso de mídias, recursos e ambientes de aprendizagem que incentivem a autonomia e o estudo independente e flexível.

O Ensino Remoto e o Ensino a Distância (EaD) compartilham características distintas, mas ambos são impulsionados pela utilização da tecnologia para facilitar o processo educacional. No Ensino Remoto, as aulas são transmitidas em tempo real, permitindo interações entre alunos e professores de forma síncrona, embora a ênfase no desenvolvimento da autonomia de estudo possa ser menor.

Por outro lado, o Ensino a Distância é concebido para ocorrer fora do ambiente físico da instituição educacional, sendo estruturado para permitir a aprendizagem independente e flexível dos alunos, muitas vezes por meio de materiais de estudo online e interações assíncronas. Enquanto o Ensino Remoto tende a ser adotado temporariamente em emergências, como durante a pandemia de COVID-19, o Ensino a Distância é planejado para

acontecer de forma contínua, proporcionando acesso à educação a qualquer momento e lugar.

## **Ensino presencial**

O ensino presencial é o mais tradicional no sistema educacional do país. O aluno frequenta o espaço físico da instituição, reunindo-se com os professores e outros estudantes. Além disso, o aluno deve cumprir todas as atividades de forma presencial, atingindo o mínimo de presença imposta pela instituição.

Essa modalidade de ensino é marcada pela interação direta entre professores e alunos em um ambiente físico, como salas de aula, laboratórios e espaços de convivência. Essa forma de ensino permite uma comunicação imediata e pessoal, facilitando a troca de ideias, a resolução de dúvidas e o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais entre os membros da comunidade educacional. Além disso, o ensino presencial oferece oportunidades para atividades práticas e experiências de aprendizagem *hands-on*<sup>iii</sup>, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais dos alunos.

A presença física dos estudantes no ambiente escolar também possibilita a supervisão e o suporte direto por parte dos professores, favorecendo um acompanhamento mais próximo do progresso acadêmico e do bem-estar dos alunos. Por fim, o ensino presencial proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecido pela imersão na cultura escolar, incluindo eventos extracurriculares, atividades esportivas e culturais, contribuindo para uma experiência educacional completa e diversificada.

A principal vantagem nesse modelo de ensino é ter o professor presente fisicamente em todas as disciplinas, além da troca de informações mais próxima com demais estudantes. As relações com outros alunos da turma e o contato direto com os funcionários e professores da instituição podem trazer diversas experiências pessoais e escolares, que contribuem com a evolução pessoal e profissional do estudante.

## **Fundamentação teórica**

A Lei nº 10.436/2002 do Brasil oficializou a Libras como a principal forma de comunicação e expressão para as comunidades surdas do país. Esta legislação também estipula a obrigação do sistema educacional em proporcionar o ensino de Libras, visando a inclusão e acessibilidade das pessoas surdas. Menezes (2006) destaca que a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializa a Libras como um meio legal para comunicação e expressão, tornando sua adoção obrigatória tanto para o poder público em geral quanto para as empresas concessionárias de serviços públicos.

O reconhecimento da Libras representa um meio de assegurar que as pessoas surdas recebam o atendimento e tratamento adequados. No entanto, apesar dos progressos, os surdos continuam a enfrentar diversos desafios de acessibilidade e comunicação, os quais abarcam questões sociais, culturais e educacionais. O ensino de Libras para ouvintes é de suma importância para que haja a inclusão de pessoas surdas e com baixa audição no meio social, educacional e cultural, fazendo com que aconteça a interação e permitindo uma comunicação mais acessível e eficaz entre surdos e ouvintes.

Especialmente quanto ao ensino de Língua Brasileira de Sinais como L2 para ouvintes, é necessário fomentar sobre as diferenças com relação às modalidades e estrutura morfológica das línguas, pois se trata de uma língua visual-gestual sendo adquirida por falantes de língua de modalidade oral-auditiva, segundo Bevilacqua e Silva (2020) as línguas que possuem uma estrutura não concatenada, ou seja, não possui um sequência na sua produção, não é linear, que é o caso das línguas visuais, já as línguas orais possuem uma estrutura concatenada, ou seja, sua produção acontece de maneira sequencial e linear, é o que acontece na língua portuguesa.

De acordo com o Beal (2020), há diferenças perceptivas e no processo entre sinalizantes surdos e ouvintes, esses sujeitos veem

um item lexical da língua de sinais, o processo dos parâmetros fonéticos-fonológicos ocorre de maneiras diferentes, os sinalizantes surdos atentam-se primeiramente na localização, já os ouvintes têm mais facilidade nas configurações de mão.

A esse respeito, Beal (2020) aponta que aquisição da segunda língua é afetada por inúmeros fatores, entre eles: a idade da primeira exposição; a quantidade e o tipo de exposição; o ambiente em que se aprendeu; as razões da aprendizagem; o conhecimento de um segundo idioma oral e as transferências positivas e negativas da Língua materna (doravante L1). A exposição do ouvinte a língua aumenta o seu nível de influência, isso quer dizer que a fluência está em um contínuo linguístico havendo um desenvolvimento em um avanço na sua fluência.

Para Paiva (2011), incorporar tantos elementos da teoria gerativista, que propõe a existência de estruturas mentais inatas para a linguagem, quanto da perspectiva estruturalista, que enfatiza a aquisição linguística por meio da repetição e criação de hábitos linguísticos. Nesse modelo, o *input*<sup>iv</sup>, interação e *output*<sup>v</sup> são cruciais para a aquisição da Libras como segunda língua para ouvintes, pois contribuem para a fluência e desencadeiam conexões neurais e socioculturais significativas.

Ensinar Libras para pessoas ouvintes amplia as chances de comunicação, interação e integração dos surdos em seu ambiente social e profissional. Através da imersão na comunidade surda, eles podem assimilar a cultura, história e construir sua identidade de forma mais completa, o que por sua vez aumenta suas oportunidades no mercado de trabalho. (Dizeu; Caporali, 2005)

Ao implementar iniciativas que promovem a inclusão social, há um benefício geral para todos os envolvidos, especialmente para a comunidade surda. Isso ocorre ao aumentar o número de pessoas familiarizadas com Libras, o que melhora significativamente a comunicação e favorece os surdos em diversos cenários sociais, particularmente na interação com indivíduos ouvintes.

## **Descrição da experiência**

O projeto Libras para a Comunidade oferece uma oportunidade valiosa para o crescimento profissional, permitindo que os discentes atuem como monitores em salas de aula, acompanhando os alunos e promovendo uma comunicação básica e intermediária. Esta experiência prática de ensino envolve desde a matrícula dos alunos até a conclusão do curso, passando por capacitação, planejamento pedagógico, produção de materiais e acompanhamento das aulas.

Nesta seção, será abordada a descrição das experiências dos monitores Rebeca da Silva Martins, que atuou de forma remota, tendo o público de pessoas de todos os municípios do Estado do Amapá, e do monitor voluntário André Henrique Cardoso Favacho, que atuou de forma presencial na Universidade Federal do Amapá, atendendo alunos do município de Macapá - Ap.

## **Experiência no ensino remoto**

Minha participação no Projeto Libras para a Comunidade foi marcada por momentos significativos. A oportunidade de aplicar a teoria aprendida durante o curso de Letras Libras/Português na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, permitiu uma imersão no ambiente de ensino, estabelecendo uma interação entre a teoria abordada no curso e a prática vivenciada ao longo do projeto.

O ensino remoto possibilitou a entrada de alunos de outros municípios do Estado, fazendo com que houvesse a difusão da Língua Brasileira de Sinais. Minha experiência como monitora de ensino foi nova e desafiadora, sendo tanto minha estreia como educadora quanto minha primeira incursão no ensino remoto. Inicialmente enfrentei dificuldades, mas ao longo das aulas e com a adoção de metodologias adequadas para o ensino remoto, pude aprimorar minhas habilidades profissionais e oferecer um ensino de qualidade aos meus alunos.

O projeto através dos coordenadores e toda a equipe, elaborou diversos treinamentos pedagógicos e estratégias que auxiliaram aos monitores nesse processo de ensino, ainda contamos com o auxílio de material didático elaborado pela equipe que ao longo do curso serviu de base para o ensino de Libras como L2, possibilitando que os alunos acompanhassem o conteúdo de forma acessível. Diante dos desafios enfrentados com conexões de internet instáveis, o uso do material didático foi de grande ajuda, permitindo que os alunos revisassem os conteúdos e as atividades propostas, além de praticarem o uso da língua de forma independente.

Foi uma experiência extremamente satisfatória para mim como discente assumir o papel de professora, já que isso reflete minha aspiração para o futuro. Oferecer aos alunos a oportunidade de aprender Libras como L2 é algo que considero crucial para a comunidade surda. Estou muito grata por ter participado do projeto Libras para a Comunidade e satisfeita com os resultados que conseguimos alcançar ao longo dele.

### **Experiência no ensino presencial**

Durante a percurso do projeto, tive a oportunidade enriquecedora de me envolver no ensino de Libras para alunos ouvintes nos níveis I, II e III. De forma presencial, na Universidade Federal do Amapá, no Departamento de Letras e Artes – DEPLA. A metodologia no ensino presencial é adaptada para pessoas ouvintes, com a possibilidade de participação de surdos como visitantes, e é conduzida de maneira dinâmica e interativa por meio de atividades práticas e teóricas. Os alunos praticam a sinalização, aprendem contextos de aplicação, formulam frases, se apresentam, sempre com o auxílio do professor para melhor aproveitamento do feedback em relação ao desempenho prático.

O nível I foi dedicado aos fundamentos básicos da Libras. Como monitor voluntário, meu objetivo era proporcionar uma compreensão inicial dos sinais, expressões faciais e estrutura

gramatical da língua. Adaptando-me à necessidade dos alunos, desenvolvendo atividades/dinâmicas interativas que enfatizavam a prática constante e a imersão na Libras.

Seguindo para o nível II, a complexidade das atividades e das aulas estava em crescimento. Os alunos já demonstravam maior familiaridade com o vocabulário básico, estando preparados para desenvolver diálogos mais aprofundados e enfrentar situações do dia a dia. Entretanto, existiam alguns que ainda apresentavam algumas dificuldades, e tendo isso em vista, torna-se essencial criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todos se sentissem incentivados a participar ativamente e aprimorar suas habilidades de comunicação em Libras.

Já no nível III, pude observar salto no domínio da língua. Os alunos estavam agora mais aptos a realizar diálogos mais elaborados, expressar opiniões e compreender particularidades linguísticas. Como mediador desse processo, meu papel era incentivar a autonomia e a criatividade na utilização da Libras, proporcionando atividades que estimulavam a prática constante e a expansão do vocabulário. Tendo isso em vista, desenvolvi atividades que vinham de encontro ao objetivo de melhorar essas habilidades como: elaboração de vídeos, formação de frases em contextos específicos e criação de cenas de teatro em Libras entre outros. De forma, a instigar a criatividade desses alunos sobre o uso da língua.

Ademais, durante o processo do curso, o projeto Libras para a Comunidade assumiu a responsabilidade de coordenar encontros/piqueniques, com o intuito de proporcionar atividades extracurriculares como interações com membros da comunidade surda e visitas durante as aulas de monitores surdos. Essas experiências enriquecem o aprendizado dos alunos ao mesmo tempo que ampliam nossa compreensão sobre obstáculos e demandas enfrentados pela comunidade surda.

Essa experiência foi extremamente importante e inesquecível, cheia de momentos de crescimento pessoal e profissional. Sinto-me imensamente grato por ter tido essa oportunidade de contribuir nesse processo de aprendizado e

contribuir de alguma forma para a construção de um mundo mais inclusivo.

## **Avaliação dos resultados**

O projeto obteve os resultados esperados, dado que os objetivos foram alcançados ao longo do curso, pois os alunos alcançaram um ótimo desempenho durante as aulas e adquiriram uma boa fluência, assim obtendo uma comunicação eficaz entre ouvintes e surdos.

As diferentes modalidades possibilitaram que mais alunos tivessem acesso ao curso, já que foram ofertadas vagas de maneira presencial e remota. O ensino remoto envolve a transmissão em tempo real das aulas, permitindo que alunos e professores interajam simultaneamente, replicando a dinâmica da sala de aula tradicional, porém em um ambiente virtual acessível de diferentes lugares, assim facilitando o ingresso de pessoas de outros municípios do Estado. O ensino presencial possibilita a supervisão e o suporte direto por parte dos professores, favorecendo um acompanhamento mais próximo do progresso acadêmico e do bem-estar dos alunos.

Em relação às dificuldades encontradas, se deram por conta de problemas de conexão com a internet no município, nem sempre estava estável para que os alunos pudessem assistir às aulas. No entanto, a metodologia de ensino contava com o material didático elaborado pela equipe, o que permitia que os alunos acompanhassem o conteúdo em outro momento. Em relação às aulas presenciais, a dificuldade encontrada era o desânimo por parte dos alunos, pois chegavam cansados após o trabalho ou faculdade, mas através das metodologias didáticas utilizadas durante as aulas, os alunos passavam a interagir e participar de maneira mais ativa.

Contudo, através dos resultados descritos, podemos perceber que ambas as modalidades e metodologias utilizadas foram de grande valor para a obtenção de um bom aprendizado aos alunos,

a contar com a participação de surdos, facilitando a interação e comunicação durante as aulas.

### **Considerações finais**

Diante disso, a experiência adquirida foi de suma importância para o nosso crescimento pessoal e profissional, pois foi possível a integração completa entre teoria e prática utilizando ambas de forma dinâmica. Essa interação é de extrema relevância para o desenvolvimento profissional fortalecendo nossa docência, enriquecendo nossos conhecimentos e facilitando a aquisição de novos.

Ao longo do curso podemos observar a importância e a relevância do projeto Libras para a Comunidade dentro da sociedade, especialmente para a comunidade surda, pois o aumento do número de pessoas com conhecimento sobre a Libras, contribuem para que a comunidade surda seja inserida socialmente e que eles possam ter mais dignidade no meio social, facilitando essa comunicação entre surdos e ouvintes. Os alunos além de aprender uma nova língua através do projeto, também aprendem sobre a história, identidade e cultura surda, pois é necessário que entendamos a luta e a necessidade da disseminação da língua de sinais.

Contudo, contribuir para o ensino de tantas pessoas interessadas no aprendizado da Libras, foi de grande importância para nós acadêmicos e participantes da comunidade surda. Pois ao ser participante da comunidade surda, percebemos as dificuldades encontradas por eles e é gratificante contribuir para que haja mais inclusão e desperte em interesse de mais pessoas da área para promover um cenário de inclusão dentro da sociedade.

### **Referências**

BEAL, J. **University American Sign Language (ASL) second language learners: receptive and expressive ASL performance.** Journal of Interpretation, v. 28, n. 1, p. 1- 27, 2020. Disponível em:

<https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol28/iss1/1/>. Acesso em 09 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 25 abr.2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 09 de abril de 2024.

BEVILACQUA, Cleci Regina. SILVA, Fernando Moreno da. **Morfologia concatenativa e morfologia não concatenativa: do princípio morfológico ao princípio prosódico**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.vii60.389>. Acesso em 09 de abril de 2024.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.583-597. ISSN 0101-7330.

GOVERNO FEDERAL. Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos completa 19 anos. **Casa Civil**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/lei-que-reconhece-a-libras-como-meio-legal-de-comunicacao-e-expressao-dos-surdos-completa-19-anos>. Acesso em 09 de abril de 2024.

GESSER, A. **O ouvinte a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. --São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Entrevista Especial VIII - Márcia Mendonça (Unicamp). **O Consoante**. 3 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2020/12/03/entrevista-especial-viii/>. Acesso em: 01/04/2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **LIBRAS** (Língua Brasileira de Sinais); (Verbete). Dicionário

Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

# ENSINO DOS MARCADORES ARGUMENTATIVOS NA PRODUÇÃO DA REDAÇÃO DO ENEM: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROJETO DE EXTENSÃO ESCREVE AMAPÁ

Samara de Abreu Ferreira, Martha Christina Ferreira Zoni do  
Nascimento e Silvgagne Vasconcelos Duarte

## Introdução

A escrita, sob a concepção dialógica da linguagem, é encarada como uma “produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (Koch; Elias, 2009, p. 34). Nesse contexto, uma das estratégias no processo de construção textual é a devida organização entre as orações, períodos e parágrafos, a fim de que o texto possa ser compreendido pelo leitor como uma unidade de sentido (Koch; Elias, 2016, p. 121).

Nesse viés, as marcas linguísticas responsáveis pelo encadeamento das ideias, dentro do texto, são intituladas por Koch e Elias (2016, p.121) como “articuladores textuais”, “operadores do discurso” ou “marcadores argumentativos”. Para as autoras, eles têm a função de estabelecer a coesão, coerência e a orientação argumentativa. Por esse motivo, julgamos importante o estudo desses marcadores na construção da Redação do ENEM, tendo em vista que esse é um gênero em que o escritor precisa defender uma ideia de forma coerente (Brasil, 2023, p. 14).

Este texto tem o objetivo de discutir a importância dos marcadores argumentativos na construção do texto de base dissertativo-argumentativa. Essa escolha justifica-se pela observação dos resultados encontrados na primeira turma do projeto “Escreve Amapá”, ministrada no período de junho a agosto, do ano de 2023. Nessa turma, foi possível observar que o avanço dos alunos perante a escrita de gênero de natureza

argumentativa estava intimamente ligado à organização das informações do texto.

São base teórica deste trabalho as ideias defendidas por Koch e Elias (2009, 2016); Cabral e Oliveira (2015), Brasil (2023) e Antunes (2007). O texto está organizado, inicialmente, pela explicação da experiência para, posteriormente, trazer noções sobre a importância dos marcadores argumentativos e sua relação a Redação do ENEM. Ao fim, será feita a análise de duas redações de um dos cursistas com o intuito de ratificar a relevância da temática.

### **Contextualização da execução do curso de extensão**

O projeto “Escreve Amapá”, ofertado pelo Programa de Formação, Aperfeiçoamento, Qualificação Profissional e Idiomas (PROFID), tem o objetivo de ministrar gratuitamente, a alunos de baixa renda, cursos de redação que servem de preparação para vestibulares e, principalmente, para o ENEM.

Em 2023, o projeto contou com quatro monitores de ensino, alunos da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP- licenciandos em Letras Português Francês e Letras Português Inglês, supervisionados por dois docentes coordenadores e um suporte técnico. Foram ofertadas, durante o ano, cinco turmas, mescladas em online e semipresenciais. Entretanto, para essa experiência, foram selecionados apenas os resultados da turma de junho a agosto, que foi ministrada remotamente, pelo Google Meet, para, aproximadamente, quarenta alunos amapaenses.

A metodologia empregada pautou-se na elaboração de uma Sequência Didática- SD, conforme o procedimento criado e utilizado pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A SD foi pensada para para oito encontros de aproximadamente três aulas cada. Os módulos da SD estão assim dispostos: (i) a avaliação diagnóstica do conhecimento prévio dos alunos sobre o texto dissertativo-argumentativo; (ii) a explicação sobre o que é o gênero e como fazer a introdução; (iii) os procedimentos para a elaboração do desenvolvimento e repertórios coringas; (iv) a

conclusão e projeto de intervenção; (v) a proposta de redação e a análise de redações nota mil; (vi) os tipos dos marcadores argumentativos; (vii) os critérios de avaliação do ENEM e (viii) a produção textual final.

Vale ressaltar que, ao fim de cada aula, os alunos tinham uma atividade que objetivava a pesquisa de temas variados, a fim de expandir os repertórios socioculturais que possuíam. Como, também, era proposta a execução de uma redação, para que pudesse ser avaliado o progresso dos estudantes e identificar as melhorias e as dificuldades de cada um dos cursistas em particular.

Sobre isso, destaco para essa experiência a importância dos marcadores argumentativos, uma vez que foi observado que, mesmo com a seleção de bons repertórios socioculturais, se não houver a devida organização textual, o gênero não progride na construção de sentidos. Para a análise dos resultados, foram selecionadas duas redações, uma da avaliação diagnóstica e uma da produção final, a fim de comparar, em cada uma delas, a utilização dos marcadores e como isso influencia no progresso textual.

## **Os marcadores argumentativos**

Acerca dos marcadores argumentativos, foco de análise deste texto, Cabral e Oliveira (2015, p.71) acreditam que quem está envolto da produção argumentativa precisa fazer uso de estratégias que dizem respeito à temática, à seleção vocabular, à escolha de argumentos consistentes, até à organização textual, que é pautada na adequada utilização dos marcadores argumentativos. Aliado a isso, Koch e Elias (2016) destacam que esses elementos são responsáveis por articular as orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, não se limitando à simples junção de frases no texto, mas envolve toda uma forma de organizar o pensamento e se colocar criticamente no mundo.

Desse modo, vale concebê-los como encadeadores dos enunciados, tendo a função fundamental de estabelecer a coesão, a orientação argumentativa e a coerência textual. É importante lembrar que, quando um texto está coeso, significa que ele tem

uma continuidade, “uma progressão interligada de suas partes para que se efetive a unidade de sentido e as intenções de nossa interação verbal” (Antunes, 2007, p. 49); e, quando possui a coerência, significa que o sentido e as intenções do texto são compreendidos (Antunes, 2007, p. 176).

Por fim, quando se fala que os marcadores também têm a função na orientação argumentativa, significa dizer que eles provocam a maior ou menor força argumentativa nos enunciados. Segundo Koch e Elias (2016), essa orientação é marcada pela funcionalidade diversa, dentro do texto, que eles podem desempenhar, como de:

Conjunção (soma): e, também, não só..., mas também..., tanto como..., além de..., além disso..., ainda, nem (=e não) [...]; Disjunção argumentativa: ou [...]; Contrajunção (oposição, contraste de argumento): porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, apesar de que [...]; Explicação ou justificativa: pois, porque, que [...]. Comprovação: tanto que [...]; Conclusão: portanto, logo, por isso, por conseguinte, consequentemente, então [...]; Comparação: menos...do que, mais...do que [...]; Generalização: Aliás...[...]; Especificação/exemplificação: por exemplo, como [...]; Correção/redefinição: ou melhor, ou seja, isto é [...] (Koch; Elias, 2016, p. 133-140).

Assim, já que esses elementos têm uma função primordial na argumentação, é nítido destacar a sua relevância para o gênero Redação do ENEM, tendo em vista que esse é um texto que é “fundamentado em argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta” (Brasil, 2023, p. 14). Logo, para que o leitor seja convencido, é preciso que as informações, fatos e opiniões estejam coerentes e consistentes (Brasil, 2023).

Além disso, vale ressaltar que entre as competências avaliativas, disponibilizadas na “cartilha do participante”, que servem de avaliação para a Redação do ENEM 2023, chama atenção a competência III: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” e a competência IV: “demonstrar

conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (Brasil, 2023, p. 5).

Entende-se que organizar uma informação à outra e demonstrar o uso adequado dos mecanismos linguísticos está imbricado ao conhecimento adquirido sobre os marcadores argumentativos, o que reafirma a necessidade do conhecimento dos cursistas e vestibulandos sobre essa temática. Afinal, a capacidade linguística que envolve o uso dos marcadores argumentativos é cobrada de forma marcante em duas competências avaliativas na prova do ENEM.

A seguir, são analisadas duas redações produzidas pela primeira turma, do período de junho a agosto, de 2023, no projeto “Escreve Amapá”, sendo uma da primeira e a outra da última aula, com objetivo de comparar a presença dos marcadores e como isso influencia na progressão textual e na organização das ideias e argumentos no texto.

### **A progressão do conhecimento: análise de duas redações do mesmo cursista**

Vale ressaltar, que ambas as redações giram em torno da temática: “As dificuldades de ingresso ao mercado de trabalho para os jovens brasileiros” elaboradas pelo mesmo cursista. Com objetivo de traçar uma análise cautelosa, as produções foram denominadas de *redação A* e *redação B* e estão dispostas na íntegra conforme se pode ver no quadro a seguir:

**Quadro 1:** redação A e redação B na íntegra

<i>Redação A</i>	<i>Redação B</i>
O ingresso ao mercado de trabalho vem se tornando cada vez mais exigente, são requisitos que muitos jovens não conseguem adquirir durante a juventude, como por exemplo, a experiência.	Em 1929, aconteceu a “Grande Depressão”, crise que afetou o capitalismo devido à quebra da bolsa de valores em Nova York. Esse fato histórico, foi marcado pelos índices de desemprego. De maneira análoga, observa-se na conjuntura brasileira, a

De acordo com o IBGE, a taxa de desemprego no Brasil é crescente, esse número chegou a 9,2 milhões em 2022, sendo ainda, mais impactante em relação aos jovens desempregados que chegou a 36,4 no mesmo ano.

Além disso, alguns pontos contribuem para esse percentual, como, a evasão escolar, a falta de capacitação técnica e o pouco acesso às tecnologias. O artigo 205 da Constituição garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado incentivado pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Por outro lado, a realidade é um grande paradoxo, à cada dia, a esperança do jovem diminui se tratando do mercado de trabalho com pouca ou nenhuma qualificação.

Para expressar a sua indignação, o papa João Paulo II disse: “o desemprego do homem deve ser tratado como tragédia e não como estatística econômica”. Isso pelo fato de não adiantar ter números exatos de desempregos sem solução eficiente e eficaz.

Portanto, é indispensável a tomada de algumas medidas, entre elas, a ampliação do projeto jovem aprendiz, pois dessa forma mais jovens vão ter acesso ao setor trabalhista com mais capacitação e segurança, além de incentivar o estudante a concluir o ensino básico e também firmar parcerias com empresas, diminuindo tributos e taxas para as mesmas que apoiarem os jovens no primeiro emprego sem exigir qualquer

persistência da problemática ligada às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho pelos jovens. Nesse sentido, nota-se a configuração de um grave empecilho, associado à omissão estatal e as imposições dos contratantes.

Em primeiro plano, é necessário destacar a ineficiência estatal como um dos empecilhos da entrada dos mais novos no mundo trabalhista, isso porque existe a falta de capacitação profissional nas escolas para os indivíduos brasileiros. Sob esse viés, uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria aponta que apenas 6% dos jovens com idade entre 16 e 24 anos estão matriculados em cursos de educação profissional. Enquanto 94% deles não tem acesso ao ensino técnico. Essa problemática é corroborada pela inexperiência e desqualificação da juventude, algo que viola a Constituição Cidadã de 1988, que garante o direito ao trabalho. Assim, nota-se a ineficácia do governo.

Além disso, é válido salientar a imposição dos contratantes como um dos desafios na inserção do público jovial ao mercado de trabalho. Sob essa ótica, o filme “tempos modernos” retrata as exigências da figura do chefe, sempre cobrando por produtividade e desempenho dos trabalhadores. Trazendo para a realidade do Brasil, é possível notar os requisitos impostos pelas empresas à procura de um candidato altamente competente, com habilidades em comunicação, por exemplo, o que acarreta na diminuição das oportunidades.

<p>experiência. Dessa forma, o número de pessoas interessadas em concluir o ensino médio aumentará, diminuindo a taxa de desemprego estrutural e, principalmente, o abandono precoce dos estudos, elevando a qualidade de vida dos cidadãos e a economia do país.</p>	<p>Portanto, cabe ao Governo, cuja função é a liderança de uma nação, em parceria com o Ministério do Trabalho, por meio de verbas, criar estabelecimentos de contratações direcionados ao setor jovial, a fim de toda a juventude conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Além disso, o Ministério da Educação deve inserir nas escolas uma disciplina relacionada ao empreendedorismo, com objetivo de os alunos serem inseridos no mundo do trabalho desde cedo. Dessa forma, aumentarão o número de vagas na sociedade atual e as consequências da crise de 1929 desaparecerão.</p>
---	---

Fonte: Arquivos do projeto Escreve Amapá (2023)

Com a leitura, é nítida a diferença entre a construção da *redação A* para a *redação B*, tanto em aspectos estruturais, quanto na presença dos marcadores argumentativos, o que, conseqüentemente, influenciou na melhor progressão textual no segundo texto.

Em relação à introdução da *redação A*, percebemos que foi estruturada em apenas um período, o que deixou lacunas para a apresentação do tema e a exposição da tese. Ou seja, o posicionamento que deverá ser defendido ao longo do texto. O que é observado em: “o ingresso ao mercado de trabalho vem se tornando cada vez *mais exigente*, *são requisitos* que muitos jovens não conseguem adquirir durante a juventude, *como por exemplo*, a experiência” (Arquivos do projeto Escreve Amapá, 2023).

Assim, com essa introdução, é possível notar a breve apresentação do tema ao leitor, sem contextualização consistente, além de usos indevidos dos marcadores argumentativos, pois entre “*mais exigente*” e “*são requisitos*” é necessária a inclusão de algum marcador que justifique a ideia anterior, como o “*visto que*”. Também, foi observada a utilização redundante de dois marcadores de exemplificação, “*como por exemplo*”, quando a

utilização de já apenas um deles já seria suficiente (Koch; Elias, 2016).

Já no que concerne à introdução da *redação B*, ela apresenta boa estrutura, apresentando o tema, contextualizando para a realidade brasileira e apresentando a tese, que são as ideias defendidas ao longo do texto. Outro fator positivo é a boa utilização dos marcadores argumentativos, como exemplo, de localização do tempo, “em 1929”; de reflexão, “esse fato” / “de maneira análoga”, bem como de conclusão de ideia, “nesse sentido”, como se pode ver a seguir:

*Em 1929, aconteceu a “Grande Depressão”, crise que afetou o capitalismo devido à quebra da bolsa de valores em Nova York. Esse fato histórico, foi marcado pelos índices de desemprego. De maneira análoga, observa-se na conjuntura brasileira, a persistência da problemática ligada às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho pelos jovens. Nesse sentido, nota-se a configuração de um grave empecilho, associado à omissão estatal e as imposições dos contratantes. (Arquivos do projeto Escreve Amapá, 2023)*

No que se refere ao desenvolvimento da *redação A*, foram apresentados três parágrafos, desconexos entre si, tendo em vista que não são utilizados marcadores de início/seqüência de parágrafo, como, “em primeiro lugar” ou “ademais”. Além disso, entre as afirmações e os repertórios socioculturais não há a presença de marcador de reflexão, “sob esse viés” / “nessa perspectiva”, bem como sentimos a falta de marcadores de causa e consequência (Koch; Elias, 2016). Segue o excerto que comprova nossa análise:

*De acordo com o IBGE, a taxa de desemprego no Brasil é crescente, esse número chegou a 9,2 milhões em 2022, sendo ainda, mais impactante em relação aos jovens desempregados que chegou a 36,4 no mesmo ano.*

*Além disso, alguns pontos contribuem para esse percentual, como, a evasão escolar, a falta de capacitação técnica e o pouco acesso às tecnologias. O artigo 205 da Constituição garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado incentivado pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Por outro lado, a realidade*

é um grande paradoxo, à cada dia, a esperança do jovem diminui se tratando do mercado de trabalho com pouca ou nenhuma qualificação. Para expressar a sua indignação, o papa João Paulo II disse: “o desemprego do homem deve ser tratado como tragédia e não como estatística econômica”. Isso pelo fato de não adiantar ter números exatos de desempregos sem solução eficiente e eficaz (Arquivos do projeto Escreve Amapá, 2023).

Dessa maneira, podemos constatar que na primeira produção há pouca presença dos marcadores, sendo utilizados apenas algumas exceções, como em “de acordo”, que serve para marcar citação; ou em “por outro lado”, que serve para contrariar uma ideia e em “além disso”, para acrescentar. Mesmo com o uso de alguns marcadores, o texto apresenta lacunas na coesão e coerência, reflexo da desorganização textual, o que incorre também na falta de linearidade e pouca força argumentativa ao texto (Antunes, 2007, p. 49).

Contrariando essa estrutura, no desenvolvimento da *redação B*, é perceptível maior apropriação da coesão e, conseqüentemente, da coerência textual, reflexos da adequada utilização dos marcadores:

*Em primeiro plano, é necessário destacar a ineficiência estatal como um dos empecilhos da entrada dos mais novos no mundo trabalhista, isso porque existe a falta de capacitação profissional nas escolas para os indivíduos brasileiros. Sob esse viés, uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria aponta que apenas 6% dos jovens com idade entre 16 e 24 anos estão matriculados em cursos de educação profissional. Enquanto 94% deles não tem acesso ao ensino técnico. Essa problemática é corroborada pela inexperiência e desqualificação da juventude, algo que viola a Constituição Cidadã de 1988, que garante o direito ao trabalho. Assim, nota-se a ineficácia do governo.*

*Além disso, é válido salientar a imposição dos contratantes como um dos desafios na inserção do público jovial ao mercado de trabalho. Sob essa ótica, o filme “tempos modernos” retrata as exigências da figura do chefe, sempre cobrando por produtividade e desempenho dos trabalhadores. Trazendo para a realidade do Brasil, é possível notar os requisitos impostos pelas empresas à procura de um candidato altamente competente, com habilidades em comunicação, por*

exemplo, o que acarreta na diminuição das oportunidades. (Arquivos do projeto Escreve Amapá, 2023)

Como visto acima, são utilizados, “em primeiro plano”, “além disso” para iniciar o parágrafo e marcar a sequência argumentativa; “isso porque” para justificar a ideia anterior; “sob esse viés”, “sob essa ótica”, “essa problemática”, “trazendo para a realidade” para fazer uma reflexão entre a informação e o repertório sociocultural; “enquanto que” com a finalidade de marcar a condicionalidade entre os repertórios; “assim” para concluir a ideia e “por exemplo” para exemplificar. Logo, o cursista escreve de uma forma, na sua última redação, de modo a que leve o leitor para o caminho argumentativo que deseja a fim de comprovar a sua tese.

Por fim, em relação às conclusões, na *redação A* é utilizado o marcador de conclusão “portanto” / “dessa forma”; marcador de exemplificação, “entre elas”, e marcador de causa/consequência, “pois”. Porém, ainda assim são apresentadas lacunas quanto à estrutura, pois não foi citado o agente (quem?) da intervenção e o detalhamento do que será feito (como?), exigências da proposta de Redação do ENEM. Segue o excerto comentado:

*Portanto*, é indispensável a tomada de algumas medidas, entre elas, a ampliação do projeto jovem aprendiz, pois dessa forma mais jovens vão ter acesso ao setor trabalhista com mais capacitação e segurança, além de incentivar o estudante a concluir o ensino básico e firmar parcerias com empresas, diminuindo tributos e taxas para as mesmas que apoiarem os jovens no primeiro emprego sem exigir qualquer experiência. *Dessa forma*, o número de pessoas interessadas em concluir o ensino médio aumentará, diminuindo a taxa de desemprego estrutural e, principalmente, o abandono precoce dos estudos, elevando a qualidade de vida dos cidadãos e a economia do país (Arquivos do projeto Escreve Amapá, 2023).

Por outro lado, a conclusão da *redação B* apresenta bom progresso textual, permanecendo com a utilização devida de marcadores, bem como é possível identificar claramente o agente,

meio e finalidade, não possuindo lacunas em relação à estrutura cobrada pelo ENEM:

*Portanto, cabe ao Governo, cuja função é a liderança de uma nação, em parceria com o Ministério do Trabalho, por meio de verbas, criar estabelecimentos de contratações direcionados ao setor jovial, a fim de toda a juventude conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Além disso, o Ministério da Educação deve inserir nas escolas uma disciplina relacionada ao empreendedorismo, com objetivo de os alunos serem inseridos no mundo do trabalho desde cedo. Dessa forma, aumentarão o número de vagas na sociedade atual e as consequências da crise de 1929 desaparecerão* Arquivos do projeto Escreve Amapá, 2023).

Portanto, constatamos com a análise que, na primeira produção do cursista, houve pouca presença dos marcadores argumentativos, o que refletiu na desorganização textual e na dificuldade de compreender o texto. Em relação à segunda produção, o progresso textual é evidente, tanto nos aspectos estruturais, quanto na adequada utilização dos marcadores argumentativos, o que contribui para as ideias encadeadas, assim como dito por Koch e Elias (2009, 2016).

### **Considerações finais**

A partir da experiência mencionada, ressaltamos a importância dos marcadores argumentativos na Redação do ENEM. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho se deu em analisar a influência desses marcadores para a progressão textual, visto que eles marcam o encadeamento das ideias, sendo responsáveis pela coesão, coerência e orientação argumentativa (Koch; Elias, 2016). Para isso, foram selecionadas duas redações, a “*redação A*”, resultado da primeira aula, e a “*redação B*” de um mesmo cursista, resultado da última aula do projeto “Escreve Amapá”, ministrado de junho a agosto de 2023.

A partir da análise, foi ratificado que os marcadores argumentativos são um dos responsáveis pela organização textual

e pelas pistas de sentido que o escritor do gênero de natureza dissertativo-argumentativa quer levar o leitor a compreender, no sentido de convencê-lo da tese apresentada no texto. Nesse sentido, é importante que quem ensina o gênero Redação do ENEM esteja atento à importância de se trabalhar esses marcadores de forma a fazer sentido para o aluno/cursista, não como quem ensina uma lista de conjunções, advérbios e pronomes a se decorar, mas trabalhar em sala para que o ensino produza resultados de fato.

## Referências

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023: cartilha do participante**. Brasília, 2023.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, M. I.; CABRAL, A. L. **Análise de uma redação nota mil do ENEM 2012: o modo de organização do discurso argumentativo e o emprego dos articuladores textuais**. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso e Argumentação*, 9(1), 67-87, 2015. Disponível em <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/837/78> 9 Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISE QUANTITATIVA: MONITORIA ADMINISTRATIVA NO PROJETO DE EXTENSÃO LIBRAS PARA A COMUNIDADE

2023/2024

Bruno Borges Moura, Willian Cley dos Anjos Ferreira e  
Rodrigo Ferreira dos Santos

## Introdução

O Projeto de Extensão Libras para a Comunidade, conduzido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), é uma iniciativa que surge como resposta às lacunas existentes no acesso à comunicação para a comunidade surda. Idealizado pelo prof<sup>o</sup> Me. Melque da Costa Lima, o projeto foi lançado em 2014, com o propósito de preencher a lacuna inclusiva da comunidade surda por meio da oferta do curso básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tanto para a população em geral quanto para profissionais do setor público que interagem diretamente com indivíduos surdos. A necessidade de tal projeto se evidencia pela constatação de que muitos surdos enfrentam dificuldades ao acessar serviços públicos, como saúde e segurança, devido à falta de comunicação adequada, o que acaba por excluí-los dos benefícios desses serviços. Assim, o objetivo central do projeto se mantém em oferecer curso de qualificação em Libras, abrangendo desde os níveis iniciais até avançados da língua, de forma qualitativa e que atinjam áreas estrategicamente pensadas para minimizar cada vez mais a problemática da inclusão social. Isso inclui capacitar servidores da segurança pública em abordagens de Libras e fornecer conhecimentos específicos em Libras para profissionais de saúde, visando melhorar o atendimento e a inclusão da comunidade surda nos serviços públicos.

Além disso, o projeto não se limita apenas à capacitação de profissionais ou comunidade ouvinte com objetivo inclusivo dos

surdos, mas também busca capacitar os acadêmicos surdos, por exemplo, na atuação docente dentro do próprio projeto a fim de acentuar a relação entre comunidades. Grosso modo, essa relação só reforça o quão necessário se faz a capacitação da sociedade para compreender e saber lidar com a realidade da comunidade surda, bem como corroborar no processo de formação da própria comunidade surda inserida no âmbito universitário frente à sociedade. Essa abordagem holística visa não apenas fornecer habilidades linguísticas, mas também promover uma compreensão mais profunda da cultura e identidade surdas.

A justificativa para o projeto é embasada por dados estatísticos que apontam para a significativa população surda no estado do Amapá, especialmente concentrada nos municípios de Macapá e Santana. Além disso, o respaldo legal da Libras como língua oficial das comunidades surdas, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, reforça a importância e a necessidade de iniciativas como essa para garantir a inclusão e acessibilidade desses indivíduos.

Do ponto de vista teórico, o projeto se fundamenta, por exemplo, na compreensão da Libras sob a visão de autores como Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004), que a enxergam como uma língua completa e independente, com estruturas gramaticais próprias e ricas em nuances. A aceitação e reconhecimento cada vez maiores da Libras como língua oficial contribuem para a desconstrução de estigmas e preconceitos associados à surdez, promovendo a valorização da identidade e cultura surdas.

Atualmente o Projeto de Extensão Libras para a Comunidade compõe um dos maiores programas do estado do Amapá, o Programa de Formação, Capacitação, Aperfeiçoamento e Idiomas – PROFID, também idealizado e concretizado pelo prof<sup>o</sup> Me. Melque da Costa Lima, e segue buscando não apenas capacitar indivíduos em Libras, mas também promover a inclusão social e a valorização da cultura surda, contribuindo para uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva para todos.

Dentro dessa perspectiva, não há dúvidas que a participação dentro de um projeto extensionista como esse corrobora grandiosamente não apenas para a formação acadêmica dos discentes da área de letras como das diversas áreas do conhecimento. Neste viés, este projeto buscará, através deste relato de experiência, abordar de que modo a experiência de participar de um projeto como esse contribui para a nossa formação enquanto acadêmicos, profissionais e indivíduos frente a sociedade? Para além disso, buscaremos elaborar uma análise quantitativa simples das ofertas realizadas pelo Projeto Libras no período vigente de 2023-2024 em que participamos como monitores administrativos.

Portanto, nosso objetivo se manterá, primeiro, relatar a experiência vivenciada no projeto, e segundo analisar a atuação e o impacto do projeto Libras no período vigente sob aspecto quantitativo.

Para isso, além de transcrever as nossas experiências vivenciadas no projeto, este trabalho buscou analisar dados como quantitativo de vagas disponibilizadas na 1ª e 2ª ofertas, bem como o quantitativo de inscritos e de concluinte do projeto. A análise quantitativa envolveu o cálculo da taxa de interesse e de conclusão, comparando essas métricas ao longo do tempo para entender o interesse e o engajamento da comunidade. Os resultados foram interpretados à luz dos objetivos do projeto, avaliando se as vagas disponibilizadas atenderam à demanda e discutindo possíveis razões para variações nas taxas de participação e conclusão, a fim de identificar, por exemplo, motivos que levaram a evasão de alunos e que afetaram diretamente o resultado quantitativo avaliado neste trabalho. Limitações, como vieses ou falta de dados adicionais, foram reconhecidas para garantir a integridade da análise.

## **Experiência vivenciada**

A Língua Brasileira de Sinais é o principal meio de comunicação e expressão utilizado pela comunidade surda no

Brasil. Reconhecida como uma língua oficial do país desde 2002, pela Lei Federal nº 10.436, a Libras é uma linguagem visual-espacial composta por gestos, expressões faciais e corporais. É importante destacar que a Libras possui sua própria estrutura gramatical e não é universal, sendo exclusiva do Brasil, assim como cada país possui sua própria língua de sinais.

Segundo Lucinda Ferreira Brito (2010) a Libras é uma língua natural, com toda a complexidade inerente aos sistemas linguísticos que facilitam a comunicação e o pensamento das pessoas que possuem a capacidade linguística. Assim como o Português e outras línguas, a Língua Brasileira de Sinais emergiu entre os surdos brasileiros para atender às necessidades linguísticas de seus usuários.

A Libras, portanto, se estabelece como uma importante ferramenta de interação e inclusão social. Contudo, apesar de parecer algo simples teoricamente, na prática essa interação e inclusão acaba sendo algo complexo que envolve uma série de particularidades necessárias para sua concretização.

Por exemplo, dificilmente alguém que não sabe Libras, seja ela uma ouvinte ou surda, conseguirá interagir com outra pessoa. A dificuldade internacional devido ao problema da comunicação, bem como os consequentes preconceito e segregação constituem-se como barreiras que, juntamente com a facilidade da comunicação entre aqueles que sabem a língua de sinais, estimulam a exclusão não intencional, daqueles que não sabem.

Essa problemática se dá dos dois lados da relação. Na ideia de não saber como lidar frente a essa realidade. E é justamente aqui que este relato de experiência começa a ganhar forma.

Por vezes já nos deparamos com a situação de não saber como lidar com uma pessoa surda durante uma tentativa de comunicação. Ou a pessoa surda ficava nervosa por não saber como transmitir o que desejava comunicar ou nós não sabíamos como ou o que fazer para compreender a pessoa. Automaticamente, entramos em um estado de pânico comunicacional.

Como em toda situação de aprendizado, só saberemos lidar com determinadas ocorrências quando passarmos pela sua experimentação. Neste sentido, uma das minhas principais preocupações enquanto acadêmicos que estão tentando entrar num projeto de extensão como o Libras Para a Comunidade, era a de “como iremos lidar ou como iremos nos comunicar com os acadêmicos surdos?”.

Todavia a mesma preocupação que tomava conta de nós era a mesma que se transfigurou na motivação para participação. Isto é, “precisamos interagir, precisamos conhecer, para só então compreendermos como lidar diante de determinadas situações. Desejamos nos comunicar. Precisamos nos comunicar. Mas para isso precisamos antes de mais nada, conhecer!”

Grosso modo, a maior parte da exclusão que ocorre nessa tentativa interacionista, por ambas as partes, é justamente pelo receio de se expor a experimentação.

Se pensarmos através do pensamento de Vygotsky, por exemplo, que pressupõem que é da interação com o outro por meio de algum instrumento psicológico que acontece o desenvolvimento enfatizando a relação social. Isto é, a relação social se constrói na interação entres os diferentes sujeitos com suas diferentes particularidades.

Dentro do projeto tivemos a oportunidade de interagir com pessoas surdas. E mesmo sem saber Libras, estas pessoas tiveram toda paciência de nos ensinar desde as coisas mais básicas que pensávamos saber de Libras, até como eu estava sendo “bobos” de achar que isso poderia ser “uma coisa de outro mundo”.

Foi dentro do projeto que pudemos compreender o quão importante é a interação entre pessoas surdas e ouvintes, mesmo que não seja através da Libras, como por mensagem de texto, ou escrevendo num simples papel. Quando isso acontece, as pessoas podem compartilhar ideias, sentimentos e informações de forma mais fácil, sem os muros criados pelo pré-conceito. E nessa interação, surdos e ouvintes, podemos aprender uns com os outros e quebrar qualquer preconceito que possa existir.

Enquanto acadêmicos da Universidade Federal do Amapá, nossa participação como monitores administrativos no projeto de extensão Libras Para a Comunidade foi uma das melhores experiências que já tivemos. Uma experiência profundamente enriquecedora, que marcou tanto nossa formação acadêmica quanto nossas vidas pessoais e profissionais.

Assumimos essa função no período de abril de 2023 a março de 2024, durante duas ofertas do curso. E que sem dúvidas, representou o início de uma jornada repleta de desafios e aprendizados. Fomos gradualmente inseridos no universo administrativo do projeto, e contamos com o apoio de toda equipe, especialmente do prof<sup>o</sup> Me. Rodrigo Ferreira, que nos deu todo suporte necessário e nos orientou durante todo processo, inclusive, ao longo deste trabalho. Portanto, ressaltamos aqui nossa total gratidão por toda sua dedicação e ensinamentos.

Inicialmente, recebemos treinamentos administrativos via Google Meet que foram cruciais para entendermos nossas atribuições e responsabilidades. Participamos ativamente de seminários e reuniões pedagógicas mensais presenciais e on-line que nos permitiram não só contribuir para o planejamento e execução das atividades, mas também ampliou nosso entendimento sobre a importância do projeto para a comunidade.

No dia a dia, nossa atuação era multifacetada e exigia habilidades diversas, como auxiliar no gerenciamento de turmas presenciais e remotas, elaborar diários de classe, fornecer suporte aos monitores de ensino e aos alunos, eram algumas das responsabilidades que desempenhamos regularmente.

Para além disso, acompanhamos o andamento do projeto desde a matrícula até a certificação dos alunos, sendo responsáveis também por analisar a documentação dos alunos inscritos, auxiliar na elaboração dos resultados preliminares e finais, auxiliar na organização das turmas, realizar transferência de alunos entre turmas, abordando com sensibilidade e reconhecendo que essas transferências poderiam surgir de diversas adversidades enfrentadas pelos alunos como, por exemplo, conflitos de

horários, dificuldades de deslocamento ou até mesmo questões pessoais.

Nossa principal preocupação enquanto monitores era a de ajudar a coordenação a alcançar seus objetivos, bem como proporcionar aos nossos alunos toda viabilidade necessária para permanecerem na capacitação, e auxiliar para que os professores conseguissem aplicar o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz e de qualidade.

Para que isso fosse possível, realizamos visitas às turmas através de visitas esporádicas para buscar feedbacks, tanto positivos quanto negativos para que pudéssemos trabalhar a partir disso. Essas visitas eram fundamentais para avaliar de forma direta a eficácia e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores diante dos alunos.

Ao final de cada mês, preparamos relatórios de nossas atividades realizadas, fornecendo informações do andamento geral de nossa atuação dentro do projeto.

A interação constante com alunos e monitores, surdos e ouvintes, nos proporcionaram uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados pela comunidade surda, por exemplo. Aprendemos, de forma tangível, sobre a importância necessária de trabalharmos a promoção da inclusão em todos os aspectos da vida cotidiana.

Apesar de nossas formações acadêmicas não estarem diretamente relacionadas ao projeto e de não possuímos conhecimento prévio em Libras, o projeto nos proporcionou não somente oportunidades de interagir e nos relacionar com a comunidade surda, mas também nos proporcionou oportunidade de aprender a Língua de Sinais. Durante as ofertas, pudemos nos inserir nas turmas para aprender também. E dessa forma, aproveitamos a oportunidade para nos capacitar ainda mais. Além de atuarmos como monitor administrativo, também nos tornamos alunos nos níveis 1, 2 e 3 de Libras. Essa imersão sem sombra de dúvidas nos tirou da zona de conforto, permitindo uma interação mais intensa.

Grosso modo, nossa participação enquanto monitores administrativos no projeto Libras para a Comunidade foi gratificante e transformadora. Além de poder contribuir para o desenvolvimento do projeto, essa experiência expandiu nossos horizontes. Poder fazer parte desse projeto que ajuda a promover a inclusão e a reconhecer as diversidades, nos proporcionou lições valiosas sobre empatia, colaboração e respeito às diferenças, que certamente mudarão nossas jornadas acadêmica, profissional e social de maneira significativa.

### **Discussão quantitativa**

De forma geral, o projeto Libras para a Comunidade desempenha um papel fundamental ao integrar a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Além de sua função de extensão, ele se torna um meio de desenvolvimento da pesquisa na universidade, possibilitando que acadêmicos e professores produzam artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso.

Um dos aspectos mais significativos do projeto é sua contribuição para a promoção de políticas públicas relacionadas à Libras. A participação da comunidade em projetos como esse, não apenas fortalece o diálogo entre os diferentes atores sociais, mas também contribui para o desenvolvimento de políticas mais inclusivas e acessíveis para pessoas surdas.

Além disso, o projeto desempenha um papel crucial na promoção da educação e da inclusão social. Ao despertar o interesse da sociedade em se integrar às novas exigências relacionadas à Libras, ele contribui para a criação de uma sociedade mais inclusiva e acessível para todos.

A extensão universitária desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para a comunidade em geral. O projeto Libras para a Comunidade exemplifica essa importância ao oportunizar o aprendizado de um novo idioma para pessoas de todas as idades e origens sociais.

Grosso modo, o projeto não apenas promove o acesso à educação e a inclusão social, mas também fortalece os laços entre a universidade e a comunidade em geral, contribuindo para o desenvolvimento social.

Quando analisamos seus objetivos visualizamos três principais eixos: Informar sobre os diversos conhecimentos teóricos e práticos da cultura e identidade surda; contribuir com a inclusão social dos surdos, facilitando o atendimento dos mesmos em diversas instituições da sociedade; estimular e oportunizar aos alunos estudos no que se refere a Libras.

A fim de identificar se esses objetivos foram alcançados, este trabalho realizou uma análise quantitativa simples das duas ofertas realizadas no período 2023-2024.

Na primeira oferta, executada pelo Edital 01/2023 UNIFAP/DEPLA/PROFID, de 05 de maio de 2023, o projeto disponibilizou 410 vagas para os níveis I, II e III, divididas em 4 turmas na modalidade presencial e 03 turmas na modalidade remota, e 240 vagas para os níveis IV e V, divididas em 04 turmas 03 presencial e 01 remota.

Infelizmente, devido ao não preenchimento das vagas para os níveis IV e V, a coordenação optou por realizar apenas os níveis I, II e III tendo em vista a inviabilidade quantitativa para fechamento das turmas do IV e V nível.

Na modalidade presencial tivemos 586 inscrições, enquanto na modalidade remoto tivemos 259 inscrições. Totalizando 845 inscrições.

Esse levantamento não leva em consideração as inscrições para os níveis IV e V pela não viabilidade de realização anteriormente informada, a fim de ofertar resultados quantitativos mais precisos em relação ao que objetivamos inicialmente.

Já na segunda oferta, executada pelo Edital 09/2023 UNIFAP/DEPLA/PROFID, de 22 de setembro de 2023, o projeto disponibilizou 300 vagas para os níveis I, II e III, divididas em 03 turmas na modalidade presencial e 01 turmas na modalidade

remota, e 100 vagas para os níveis IV e V, divididas em 02 na modalidade presencial e 02 turmas na modalidade remota.

Na modalidade presencial tivemos 421 inscrições, enquanto na modalidade remota tivemos 164 inscritos totalizando 585 inscritos.

O quantitativo de alunos inscritos no IV e V nível da 1ª oferta entraram neste levantamento, uma vez que foram remanejados para oferta seguinte pela inviabilidade já ressaltada.

Sendo assim, somaremos a modalidade presencial mais 16 inscritos e na modalidade remota também mais 16 inscritos. Totalizando 617 inscritos.

Finalizamos a 1ª oferta com 209 alunos concluintes, já na 2ª oferta finalizamos com 254 alunos concluintes.

Nesta análise simples estamos levando em conta o quantitativo de inscrições e alunos concluintes para analisar se os resultados objetivados pelos três eixos foram alcançados. Por isso, não faremos o detalhamento por níveis, por exemplo.

No primeiro eixo, *informar sobre os diversos conhecimentos teóricos e práticos da cultura e identidade surda*: Com um total de 463 alunos concluintes nas duas ofertas combinadas (209 alunos na primeira oferta e 254 na segunda), podemos afirmar que uma quantidade significativa de participantes obteve conhecimentos teóricos e práticos sobre a cultura e identidade surda por meio dos cursos oferecidos.

No segundo eixo, *contribuir com a inclusão social dos surdos, facilitando o atendimento dos mesmos em diversas instituições da sociedade*: O número total de alunos concluintes sugere que houve uma contribuição significativa para a inclusão social dos surdos. Esses alunos agora estão mais bem equipados para se comunicar em diferentes instituições sociais, o que pode facilitar seu atendimento e integração.

Enquanto no terceiro eixo, *estimular e oportunizar aos alunos estudos no que se refere a Libras*: Com um total de 845 inscrições na primeira oferta e 617 na segunda, somando 1462 inscrições, fica claro que houve um grande interesse em participar dos cursos de

Libras oferecidos pelo projeto. Isso sugere que os cursos estimularam o interesse dos alunos em estudar a língua de sinais.

Se analisarmos percentualmente esses dados encontraremos o seguinte aproveitamento:

- 1ª oferta (apenas níveis I, II e III):  
Número total de matrículas (vagas oferecidas): 410  
Número de alunos concluintes: 209  
Porcentagem de alunos concluintes:  $(209 / 410) * 100 \approx 50.98\%$
- 2ª oferta:  
Número total de matrículas (vagas oferecidas): 400  
Número de alunos concluintes: 254  
Porcentagem de alunos concluintes:  $(254 / 400) * 100 = 63.5\%$

Nesta análise levamos em consideração 100% de matrícula em relação ao quantitativo de vagas ofertadas. Tendo em vista que este trabalho objetiva analisar aspectos qualitativos, não levaremos em consideração a análise de evocações, cancelamentos ou desistências, pois entraremos em variáveis qualitativas que poderiam desencadear esse resultado.

De toda forma, considerando os dados apresentados e a análise realizada, é possível concluir que o projeto Libras para a Comunidade alcançou de forma satisfatória seus objetivos propostos. Os números de alunos concluintes e inscritos indicam um forte interesse e participação na aprendizagem da língua de sinais, contribuindo assim para a disseminação de conhecimentos teóricos e práticos sobre a cultura e identidade surda. Além disso, o projeto demonstrou eficácia em promover a inclusão social dos surdos, capacitando-os para uma comunicação mais efetiva em diversas instituições da sociedade. A alta demanda pelos cursos oferecidos também evidencia o estímulo ao estudo e aprofundamento na área da Libras, refletindo o impacto positivo do projeto tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral. Portanto, o projeto se mostra como uma importante

iniciativa no fortalecimento da acessibilidade e inclusão para as pessoas surdas, promovendo uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

### **Considerações finais**

O Projeto de Extensão Libras para a Comunidade, promovido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), emergiu como uma resposta ativa às lacunas de comunicação enfrentadas pela comunidade surda. Sob a liderança do Prof<sup>o</sup> Me. Melque da Costa Lima, o projeto, desde o seu lançamento em 2014, tem desempenhado um papel vital na promoção da inclusão social e no fortalecimento da acessibilidade para os surdos no estado do Amapá.

A importância desse projeto transcende o mero aprendizado teórico, penetrando profundamente na experiência vivenciada pelos participantes. A interação direta com a comunidade surda e a imersão na língua e cultura de sinais proporcionaram uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados por essa comunidade. Ao enfrentar esses desafios e aprender a superá-los, os participantes do projeto não apenas adquiriram habilidades linguísticas, mas também desenvolveram empatia, colaboração e respeito pelas diferenças.

A experiência vivenciada dentro do projeto foi transformadora para os acadêmicos envolvidos. Ao assumirem o papel de monitores administrativos, eles não apenas contribuíram para o desenvolvimento e execução do projeto, mas também se capacitaram em Libras, expandindo seus horizontes e fortalecendo sua compreensão da importância da inclusão social.

A análise quantitativa realizada demonstrou claramente o impacto positivo do projeto. Os números de inscritos e concluintes refletem um forte interesse na aprendizagem da língua de sinais e na promoção da inclusão social dos surdos. Além disso, a alta demanda pelos cursos oferecidos evidencia o estímulo ao estudo e aprofundamento na área da Libras, refletindo o impacto positivo

do projeto tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade em geral.

Portanto, fica evidente que o Projeto de Extensão Libras para a Comunidade cumpriu de forma satisfatória seus objetivos propostos. Ao disseminar conhecimentos teóricos e práticos sobre a cultura e identidade surda, promover a inclusão social dos surdos e estimular o estudo da Libras, o projeto se destaca como uma iniciativa crucial no fortalecimento da acessibilidade e inclusão para as pessoas surdas. Ao continuar seu trabalho, o projeto continuará a desempenhar um papel vital na construção de uma sociedade mais igualitária, acessível e inclusiva para todos.

Este relato de experiência reforça a importância da participação em projetos de extensão como uma ferramenta não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o crescimento pessoal e profissional. Ao vivenciar diretamente as realidades e desafios enfrentados pela comunidade surda, os participantes do projeto não apenas adquirem habilidades práticas, mas também cultivam valores de empatia, respeito e inclusão que são fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

- MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. "**LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**" (Verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- SINAISFERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.
- VYGOTSKY, L S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 1993.



# JOVEM BILÍNGUE: A IMPORTÂNCIA DO PROJETO COMO AÇÃO EXTENSIONISTA PARA A COMUNIDADE AMAPAENSE

Alan Bena Aguiar Júnior, Inajara Amanda Fonseca Viana e  
Melque da Costa Lima

## Introdução

A extensão universitária pode ser entendida como um conjunto de atividades que visam aproximar a universidade da sociedade, permitindo uma troca mútua de conhecimentos. De acordo com Oliveira (2017), a extensão deve ser vista como um caminho para a democratização do saber acadêmico, levando os conhecimentos produzidos na universidade para além de seus muros e trazendo de volta as demandas e saberes populares.

Além de promover a troca de conhecimentos, a extensão universitária tem um papel crucial na formação cidadã dos estudantes. Segundo Santos (2019), a participação em projetos de extensão desenvolve habilidades e competências que vão além da sala de aula, como a empatia, a responsabilidade social e a capacidade de trabalhar em equipe.

Mas para Albrecht; Bastos (2020), a ideia de extensão foi construída num panorama de promoção da educação àqueles que não conseguiam acessar o ensino superior, caracterizando-se como uma espécie de curso de preparação para a vida que não envolvia, necessariamente, temas vinculados a vida universitária, não restrito a uma ou outra classe social.

Nos últimos anos, temos vivenciados avanços significativos nas políticas de pesquisa e extensão nas universidades brasileiras (Carbonari; Pereira, 2007), entretanto, as políticas de contingenciamento de recursos para a educação, as restrições à liberdade de cátedra, bem como a autonomia pedagógica e de gestão, vêm intensificando a precariedade das universidades no país, o que reflete na integração da pesquisa e extensão

universitária ao tempo que presenciamos a integração mais efetiva do tripé universitário (Esteves Campos, 2020).

## **Discussão**

Na Universidade Federal do Amapá, os projetos de extensão abrangem uma ampla gama de áreas, incluindo a educação, saúde, cultura, meio ambiente, tecnologia e entre outras, os projetos são desenvolvidos por docentes pesquisadores, técnicos administrativos e estudantes, e suas ações incidem diretamente com a comunidade carente e muitas das vezes sem o aporte financeiro, ou seja, os entes envolvidos não tem acesso a bolsas, e mesmo assim, os projetos são realizados de forma gratuita sem cobrar nada da comunidade.

O Projeto Jovem Bilíngue nasceu da urgência em capacitar os jovens e adultos do estado do Amapá oferecendo-lhes acesso gratuito a cursos de idioma e através da iniciativa do Professor Me. Melque da Costa Lima, juntamente com a Professora Ma. Inajara Amanda Fonseca Viana, com recursos oriundos de emenda parlamentar. Trata-se de uma oportunidade singular para preparar os cidadãos amapaenses para o mercado de trabalho, tendo em vista a área de fronteira que o estado do Amapá possui, além de despertar o interesse dos jovens em cursarem uma faculdade de línguas.

Apesar da existência de várias escolas particulares de idiomas no estado, estas são frequentemente inacessíveis para a população de baixa renda, devido aos seus custos elevados como a mensalidade e o material didático. Há também, a existência de apenas uma escola estadual que oferece vagas de curso gratuito de Francês, o que claramente não atende à grande demanda por esse tipo de formação.

**Imagem 1:** Visita técnica em turma no município Santana edições 2023-2024.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Bilíngue (2024).

Como demonstra a imagem 1, em visita técnica de uma turma presencial de língua inglesa, realizada no município de Santana/AP, observa-se que existe uma procura elevada de alunos, e para alcançar esses jovens busca-se parcerias com escolas municipais e estaduais para poder atender essa parcela da juventude interessada pelo projeto.

Diante desse cenário, o Projeto Jovem Bilíngue representa uma valiosa oportunidade de promover a inclusão da juventude amapaense a uma cultura e língua estrangeira, que no caso são ofertadas em cada edição a língua inglesa e a francesa, sendo através de turmas online ou presencial.

Além disso, destaca-se a carência de programas, ações ou projetos sociais que incentivem os jovens, tanto desocupados quanto empregados, a trilharem o caminho da educação. Nesse contexto, o Projeto Jovem Bilíngue surge em um momento crucial, pronto para transformar a perspectiva dos jovens amapaenses em relação à educação e ao futuro.

Durante o período de atuação entre 2020 e 2024, foram realizadas diversas atividades, incluindo aulas presenciais e online, workshops, palestras e eventos culturais, tendo como foco principal oferecer oportunidades de aprendizado de línguas estrangeiras, como inglês e francês, de forma dinâmica e interativa.

**Quadro 1:** Metodologia adotada no projeto Jovem Bilingue.

<b>Fundamentos do Idioma</b>	Introdução aos conceitos básicos da língua, incluindo vocabulário essencial, estruturas gramaticais fundamentais e expressões comuns.
<b>Comunicação Oral</b>	Desenvolvimento da habilidade de comunicação oral por meio de diálogos, exercícios de pronúncia e prática de situações do cotidiano.
<b>Compreensão Auditiva</b>	Treinamento para compreensão auditiva por meio de áudios autênticos, exercícios de escuta e identificação de informações em contextos diversos.
<b>Leitura e Escrita</b>	Prática de leitura de textos simples e escrita de pequenos textos para desenvolver a compreensão e produção escrita.
<b>Cultura e Contexto Social</b>	Exploração da cultura dos países onde o idioma é falado, bem como discussões sobre questões sociais relacionadas à língua estudada.

Fonte: Projeto Jovem Bilingue (2024).

Conforme demonstra o quadro 1, o projeto adota como metodologia, uma abordagem comunicativa e participativa, com aulas dinâmicas e interativas, onde são utilizados materiais didáticos acessíveis e recursos audiovisuais para promover o engajamento dos alunos. Além disso, são realizadas atividades práticas que simulam situações reais de uso da língua, visando desenvolver as habilidades comunicativas de forma eficaz tornando o aprendizado mais fácil para os alunos, além de utilizarem equipamentos e Softwares que auxiliam no ensino.

O projeto conta com a participação de acadêmicos monitores, alunos esses que são selecionados através de edital de seleção, que são publicados em redes sociais e páginas oficiais da instituição. São realizadas entrevistas com os candidatos em língua estrangeira, e foi constatado que esses discentes possuem um profundo conhecimento no idioma e durante a oferta do curso, passam por um treinamento e acompanhamento da equipe pedagógica durante as aulas em sala presencial e virtual.

Para De Sousa Santos, Rocha; Passaglio, (2016), a participação dos alunos no projeto de extensão, faz parte da formação acadêmica, e o projeto jovem bilíngue permite a esse aluno entrar em contato com a comunidade externa à universidade conhecendo melhor a realidade que lhe cerca. Esse fato possibilita o conhecimento das demandas sociais, que amplia o campo de trabalho no qual irá se inserir.

A função social do projeto foi proporcionar acesso à educação de qualidade em línguas estrangeiras para jovens de baixa renda, contribuindo para sua formação acadêmica, profissional e pessoal. O público-alvo foi composto por alunos do ensino médio das escolas públicas da região, especialmente aqueles com poucas oportunidades de acesso a cursos de idiomas.

Os objetivos do projeto foram plenamente alcançados, conforme avaliação realizada ao final do período de execução. Os participantes demonstraram melhoria significativa em suas habilidades linguísticas, aumento da autoconfiança e maior interesse em explorar novas culturas e oportunidades de intercâmbio.

**Quadro 2:** Dados sobre as edições do projeto Jovem Bilíngue.

Ano	Turmas	Vagas	Inscritos	Matriculados	Concluintes
2020/2021	24	1.280	1.668	1.280	887
2021/2022	58	3.130	4.471	2.864	1.306
2023/2024	32	1.550	2.395	1.499	582
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>5.960</b>	<b>8.534</b>	<b>5.643</b>	<b>2.775</b>

Fonte: Projeto Jovem Bilíngue (2024).

Quanto aos números obtidos no quadro 2, no período de três edições realizadas, o Projeto conseguiu certificar 2.775 alunos. Tendo a sua primeira edição em 2020, durante a pandemia de

COVID-19 e ainda assim, conseguiu alcançar vários municípios do estado do Amapá, através de aulas online. Nas edições seguintes, continuou sua escalada com a divulgação do projeto, buscando consolidar e aumentar, cada vez mais um número de pessoas interessadas e que buscavam uma vaga.

Em um cenário permeado por desafios, é notável o extraordinário avanço alcançado pelo Projeto Jovem Bilíngue. Com um número expressivo de vagas ofertadas, totalizando 5.960 oportunidades, e um interesse arrebatador por parte dos participantes, contabilizando 8.534 inscritos, o impacto positivo é evidente.

Porém, além dos números, é crucial reconhecer as adversidades enfrentadas e superadas pelos estudantes ao longo desse percurso. A resiliência demonstrada diante das dificuldades é inspiradora. Muitos deles enfrentaram obstáculos como a escassez de recursos financeiros, a falta de acesso à internet e as distâncias que os separam das instituições de ensino.

Apesar das evasões existentes, um estudo aprofundado carece de atenção futuramente sobre os motivos que levaram a desistência, em levantamento prévio, dos alunos identificados que não concluíram o curso, alegaram primeiramente a incompatibilidade de horários, com um dos fatores em desistir, além da desmotivação, mudança de estado, e até mesmo problemas financeiros.

Imagem 2 e 3: Acompanhamento das turmas e cerimônia de certificação 3ª edição.



Fonte: Projeto Jovem Bilíngue (2024).

Imagens 4 e 5: Acompanhamento das turmas e cerimônia de certificação 3ª edição.



Fonte: Projeto Jovem Bilíngue (2024).

Para os servidores e monitores que atuam no projeto, é notório que se trata de uma experiência enriquecedora e bem-sucedida, que contribui para a promoção da educação bilíngue e o desenvolvimento integral dos jovens participantes. O engajamento da comunidade acadêmica e o apoio das escolas parceiras foram essenciais para o êxito dessa iniciativa de extensão universitária como demonstra o acompanhamento realizado até a cerimônia de certificação na imagem 2.

A dificuldade de acesso à internet e os custos associados ao deslocamento até os polos foram barreiras que afetaram desproporcionalmente os estudantes de baixa renda. Apesar disso, os números refletem não apenas uma trajetória de dificuldades, mas também de conquistas. Com 5.643 alunos matriculados e 2.775 concluintes, o Projeto Jovem Bilíngue não apenas oferece oportunidades, mas também as torna tangíveis e alcançáveis.

Contudo o projeto vem alcançando êxito no que diz respeito a aplicação da extensão universitária no que concerne o envolvimento dos seus servidores e discentes, conforme De Paula (2013), afirma que a extensão convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, tornando o conhecimento mais próximo da comunidade atendida.

Os resultados alcançados pelo projeto incluíram o aumento do interesse dos jovens pelo aprendizado de línguas estrangeiras, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, a promoção da diversidade cultural e o fortalecimento dos laços com a comunidade.

Nesse contexto, é evidente que o sucesso desses estudantes não é apenas individual, mas também coletivo. É resultado de uma rede de apoio, de iniciativas que visam mitigar as disparidades e de uma determinação inabalável em buscar o conhecimento, independentemente dos obstáculos.

À medida que celebramos essas conquistas, é fundamental reconhecer que o caminho ainda é longo. Devemos continuar investindo em políticas e iniciativas que promovam a equidade no acesso à educação, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

E por fim, um agradecimento especial a toda equipe composta por docentes, técnicos administrativos e discentes, que fizeram parte do projeto Jovem Bilíngue ao longo dessas três edições, certamente sem o empenho deles seriam inviáveis as ações para a consolidação do projeto. Reconhecemos que o sucesso deste projeto reflete o trabalho árduo, a paixão e o compromisso de todos os envolvidos. A contribuição foi fundamental para oferecer um ambiente de aprendizado acolhedor e enriquecedor, que beneficiará não apenas os participantes diretos, mas também a comunidade como um todo.

Fica registrado nesse relato de experiência o agradecimento por cada momento dedicado, por cada ideia compartilhada e pelo constante apoio que nos permitiu superar os desafios e celebrar as conquistas ao longo dessa jornada. Vocês são a base que torna possível a realização de iniciativas tão significativas como esta.

Nas próximas edições, o objetivo será de expandir e aprimorar o alcance do projeto, oferecendo ainda mais oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para os jovens de nossa comunidade amapaense. Com a experiência obtida, o planejamento terá como foco integrar novas metodologias de ensino, criar parcerias com instituições que possam enriquecer ainda mais a experiência de todos os envolvidos e quem sabe ampliar a diversidade de idiomas oferecidos.

Esperamos continuar contando com a colaboração e o empenho de todos os servidores, cuja dedicação foi essencial para

o sucesso até agora. Estamos ansiosos para ver como cada um de  
pode contribuir com suas habilidades e ideias inovadoras para  
levar o projeto a novos patamares.

## Referências

ALBRECHT, Evonir; BASTOS, Antonio Sergio Abrahão Monteiro. **Extensão e sociedade: diálogos necessários.** Em *Extensão*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 54-71, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/53428>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade.** *Revista de Educação*, Itatiba, v. 10, n. 10,

DE PAULA, João Antônio. **A extensão universitária: história, conceito e propostas.** *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 15 maio. 2024.

DE SOUSA SANTOS, João Henrique; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. **Extensão universitária e formação no ensino superior.** *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ESTEVES CAMPOS, Elisabete Ferreira. **Ensino, pesquisa, extensão: Contribuições da pesquisa-ação.** *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 20, n. 1, p. 533-551, 2020.

OLIVEIRA, A. (2017). **Extensão Universitária e Transformação Social.** Porto Alegre: Editora Universitária.

SANTOS, L. (2019). **Formação Cidadã e Extensão Universitária.** Recife: Editora Acadêmica.



# O PAPEL DO INCENTIVO AO EMPREENDEDORISMO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP): ESTUDO SOBRE O PROJETO JOVEM VISIONÁRIO

Inajara Amanda Fonseca Viana

## Introdução

O empreendedorismo tem se destacado como um importante motor para o desenvolvimento econômico e social, sendo reconhecido como uma fonte de inovação, geração de empregos e crescimento sustentável (Orsiolli e Nobre, 2016). Nesse contexto, as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial ao fomentar o empreendedorismo entre seus alunos e comunidade acadêmica (Ipiranga et al, 2010). Este artigo se propõe a investigar o papel do incentivo ao empreendedorismo na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e seus impactos no contexto regional.

O objetivo deste estudo é analisar as estratégias de incentivo ao empreendedorismo adotadas pela UNIFAP e avaliar seus efeitos na promoção do desenvolvimento econômico e social do Amapá. A problemática da pesquisa, está no enfrentamento do Amapá diante dos desafios socioeconômicos significativos, como altas taxas de desemprego e limitações estruturais (Chelala e Chelala, 2022). Nesse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: como o incentivo ao empreendedorismo pela UNIFAP contribui para o desenvolvimento econômico e social do Amapá?

Partindo da premissa de que o empreendedorismo pode ser um catalisador para o crescimento econômico regional, hipotetizamos que as iniciativas de incentivo ao empreendedorismo promovidas pela UNIFAP têm um impacto positivo na criação de empresas, geração de empregos e estímulo à inovação na região do Amapá.

A relevância deste estudo reside na importância do empreendedorismo como uma alternativa viável para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico em regiões com desafios estruturais, como o Amapá. Compreender as estratégias de incentivo ao empreendedorismo implementadas pela UNIFAP e seus impactos pode fornecer insights valiosos para a formulação de políticas públicas, diretrizes institucionais e iniciativas de desenvolvimento regional.

Este estudo adotará uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Serão realizadas entrevistas com gestores, professores e alunos envolvidos em programas de empreendedorismo da UNIFAP para compreender as estratégias adotadas e os desafios enfrentados. Além disso, será conduzida uma análise quantitativa dos dados disponíveis sobre a criação de empresas e geração de empregos decorrentes das iniciativas de empreendedorismo da universidade. A triangulação desses dados permitirá uma análise abrangente do papel do incentivo ao empreendedorismo na UNIFAP e seus impactos no contexto regional.

## **Empreendedorismo e desenvolvimento regional**

O empreendedorismo tem emergido como um componente vital para o crescimento econômico e a transformação social, sendo reconhecido como uma força motriz para a inovação, a criação de empregos e o desenvolvimento sustentável (Littré, 2005). Em regiões com desafios socioeconômicos, como o estado do Amapá, no extremo norte do Brasil, o estímulo ao empreendedorismo adquire um papel ainda mais significativo, como uma via promissora para superar obstáculos estruturais e promover o progresso regional (Ferreira et al, 2020).

Nesse contexto, é crucial compreender o contexto mais amplo do empreendedorismo e seu impacto no desenvolvimento regional. O empreendedorismo não se limita à simples criação de novos negócios; ele representa uma mentalidade proativa, voltada para a identificação de oportunidades, a mobilização de recursos e

a geração de valor em meio a desafios e incertezas. (Zampier e Takahashi, 2011; Cope, 2005)

O empreendedorismo tem se destacado como um motor essencial para o desenvolvimento regional, especialmente em áreas que enfrentam desafios econômicos e sociais. A criação de novos negócios não apenas estimula a economia local, mas também promove a inovação, a geração de empregos e a inclusão social. A relação entre empreendedorismo e desenvolvimento regional é complexa e multifacetada, envolvendo aspectos econômicos, culturais e sociais que interagem para transformar realidades locais (Marques, 2006).

Para regiões como o Amapá, marcadas por desafios como o isolamento geográfico, infraestrutura limitada e dependência de poucos setores econômicos, o empreendedorismo pode oferecer uma alternativa viável para estimular a economia local, diversificar as atividades produtivas e promover a inclusão social (Ferreira et al, 2020; Chagas, 2015). De acordo com (Viana e Lima, 2021) as questões históricas e geográficas fortalece os desafios da região, uma vez que o crescimento e o desenvolvimento não ocorreram simultaneamente no Amapá; ao contrário, eles destacaram problemas preexistentes ou latentes durante um período de expansão. Essa situação se intensificou com a obtenção de independência e autonomia pelo estado, tornando as desigualdades sociais cada vez mais evidentes em um contexto incerto e obscuro.

### **Papel das universidades no fomento ao empreendedorismo**

As universidades desempenham um papel fundamental no fomento ao empreendedorismo, atuando como catalisadoras do desenvolvimento econômico e social. Ao proporcionar um ambiente propício para a inovação e a criação de negócios, as instituições de ensino superior ajudam a formar indivíduos capacitados e incentivam a cultura empreendedora, essencial para o progresso das regiões onde estão inseridas (Ipiranga et al, 2010)

Uma das principais formas pelas quais as universidades promovem o empreendedorismo é por meio da educação empreendedora. Cursos de graduação e pós-graduação que abordam temas como gestão empresarial, inovação e finanças são essenciais para preparar os estudantes para os desafios do mercado. Além disso, disciplinas específicas de empreendedorismo ensinam técnicas de identificação de oportunidades, desenvolvimento de planos de negócios e gerenciamento de startups. A formação acadêmica aliada a experiências práticas permite que os alunos adquiram habilidades críticas e uma mentalidade inovadora (Araujo, 2011).

Os programas de extensão universitária são outra estratégia importante. Através de iniciativas como oficinas, workshops e projetos de extensão, as universidades levam conhecimento e apoio técnico para a comunidade, promovendo o empreendedorismo local. As incubadoras de empresas, frequentemente vinculadas às universidades, oferecem infraestrutura, mentorias e redes de contatos que são cruciais para o desenvolvimento de novos negócios. Essas incubadoras criam um ambiente seguro para que empreendedores iniciantes possam testar e validar suas ideias antes de entrarem no mercado (Garnica, 2006).

A pesquisa acadêmica é uma fonte vital de inovação, e as universidades desempenham um papel central na geração de conhecimento novo. Projetos de pesquisa aplicada muitas vezes resultam em patentes, produtos e processos inovadores que podem ser comercializados. Ao fomentar a pesquisa interdisciplinar e colaborativa, as universidades não apenas impulsionam o avanço tecnológico, mas também criam oportunidades para o surgimento de novos empreendimentos baseados em tecnologia (Gonçalves e Cóser, 2014).

As universidades também atuam como pontes entre o meio acadêmico e o mercado. Parcerias com empresas, governos e outras instituições permitem que as inovações desenvolvidas nos laboratórios acadêmicos sejam transferidas para o setor produtivo. Além disso, muitas universidades oferecem programas de estágio

e cooperação com o setor privado, proporcionando aos estudantes uma visão prática do mundo dos negócios e facilitando a transição do ambiente acadêmico para o mercado de trabalho (Doin, 2019)

O impacto do empreendedorismo fomentado pelas universidades transcende o âmbito econômico, atingindo também o social. Novos negócios geram empregos, aumentam a renda e estimulam o consumo local. Além disso, a promoção do empreendedorismo pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, oferecendo oportunidades para grupos marginalizados, como jovens, mulheres e minorias étnicas. Ao capacitar esses grupos e integrá-los à economia local, as universidades ajudam a promover a inclusão social e a reduzir a pobreza (Klaumann e Tatsch, 2023).

As universidades desempenham um papel essencial no fomento ao empreendedorismo, atuando como agentes de desenvolvimento econômico e social. Através da educação empreendedora, programas de extensão, incubadoras de empresas, pesquisa e inovação, e parcerias com o mercado, as instituições de ensino superior preparam os estudantes para os desafios do mundo dos negócios e estimulam a criação de novos empreendimentos. O impacto dessas iniciativas é profundo, promovendo o crescimento econômico, a inovação e a inclusão social. Assim, as universidades se afirmam como pilares fundamentais no desenvolvimento sustentável e na construção de uma sociedade mais equitativa e próspera (Klaumann e Tatsch, 2023).

Diversas universidades ao redor do mundo têm sido pioneiras na promoção do empreendedorismo (Melhado e Muller, 2012). No Brasil, um exemplo destacado é o projeto "Jovem Visionário" da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que entre 2022 e 2024 capacitou mais de 300 jovens em práticas empreendedoras. Este projeto ofereceu uma série de cursos sobre planejamento estratégico, gestão financeira, marketing digital e inovação, além de mentorias personalizadas. O impacto foi significativo, resultando na criação de novos negócios, contribuindo para a diversificação da economia local e a promoção de práticas sustentáveis.

## **Iniciativas de Empreendedorismo na UNIFAP: Projeto de Extensão Jovem Visionário**

Para fomentar essa prática dentro da universidade, será abordado aqui, o Projeto de Extensão, Jovem Visionário, o qual foi promovido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) entre os anos de 2022 e 2024, através de emenda parlamentar foi uma iniciativa voltada para a capacitação empreendedora de estudantes e membros da comunidade amapaense. Este projeto teve como objetivo principal fomentar o espírito empreendedor e fornecer as ferramentas necessárias para que jovens desenvolvessem suas próprias iniciativas de negócios, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social da região.

O Projeto Jovem Visionário buscou capacitar jovens universitários e da comunidade local em práticas empreendedoras, oferecendo cursos, workshops e mentorias focadas em inovação, gestão de negócios e desenvolvimento de startups. Através dessas atividades, o projeto visava estimular o empreendedorismo como uma opção de carreira viável. Para além disso, proporcionar conhecimento prático sobre criação e gestão de empresas e fortalecer a economia local através do apoio ao surgimento de novos negócios, bem como, incentivar a inovação e o uso de tecnologia como diferencial competitivo.

Essa atividade empreendedora através do Projeto de Extensão Jovem Visionário teve um impacto significativo na comunidade amapaense. Ao longo dos 3 anos, mais de 300 jovens foram capacitados, abrangendo áreas como tecnologia, comércio, serviços e economia criativa. Além disso, o projeto contribuiu para a criação de uma cultura de inovação na UNIFAP e na região. Muitas ações originadas no projeto tornaram-se exemplos de sucesso, demonstrando a viabilidade do empreendedorismo como meio de desenvolvimento pessoal e profissional.

O projeto de extensão Jovem Visionário da UNIFAP exemplifica o poder da educação empreendedora como ferramenta de transformação social e econômica. Ao capacitar jovens e

estimular o surgimento de novos negócios, o projeto não apenas contribuiu para o desenvolvimento regional, mas também promoveu uma cultura de inovação e empreendedorismo que continuará a beneficiar a sociedade amapaense por mais anos.

A iniciativa serviu como modelo para outras instituições e destacou a importância das universidades na promoção do empreendedorismo e no apoio ao desenvolvimento local. O legado do Jovem Visionário é um testemunho do impacto positivo que projetos de extensão universitária podem ter quando bem planejados e executados.

1º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
Santana	IDEIAS PARA GRANDES NEGÓCIOS	50	15	8	7	6
Santana	GESTOR DE REDES SOCIAIS	50	23	10	13	3
Santana	AUXILIAR DE ESCRITÓRIO	50	39	21	18	11
Santana	EMPREENDEDOR JUNIOR	50	29	13	16	11
	<b>TOTAL</b>	<b>200</b>	<b>106</b>	<b>52</b>	<b>54</b>	<b>31</b>
Macapá	TECNICAS DE VENDAS NA ERA DIGITAL	50	68	32	36	29
Macapá	AUXILIAR ADMINISTRATIVO DE CONDOMINIO	50	65	25	40	20
	<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>133</b>	<b>57</b>	<b>76</b>	<b>49</b>
Remoto	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA REDES SOCIAIS	50	24	11	13	6
Remoto	AUXILIAR DE ESCRITÓRIO	50	63	41	22	24
	<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>87</b>	<b>52</b>	<b>35</b>	<b>30</b>
<b>TOTAL GERAL PRIMEIRA OFERTA</b>		<b>400</b>	<b>326</b>	<b>161</b>	<b>165</b>	<b>110</b>
2º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
PMM	EMPREENDEDOR JUNIOR	50	95	21	11	10
PMM	TECNICAS DE VENDAS NA ERA DIGITAL	50	78	27	13	16
MARY KAY	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA REDES SOCIAIS	50	53	20	33	14
Santana	ATENDIMENTO AO CLIENTE	50	29	29	0	29
On line	RELACÕES INTERPESSOAIS PARA O MUNDO DE TRABALHO	50	63	45	18	32
On line	ATENDIMENTO AO CLIENTE	50	43	43	9	34
Macapá	RELACÕES INTERPESSOAIS PARA O MUNDO DE TRABALHO	50	49	14	0	14
<b>TOTAL GERAL SEGUNDA OFERTA</b>		<b>350</b>	<b>410</b>	<b>199</b>	<b>84</b>	<b>149</b>

Fonte: Equipe administrativa do Projeto Jovem Visionário

3º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
AÇUCENA	RELAÇÕES INTERPESSOAIS PARA O MUNDO DE TRABALHO	50	40	27	13	23
	On Line	50	66	27	39	16
<b>TOTAL GERAL TERCEIRA OFERTA</b>		<b>100</b>	<b>106</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>39</b>
4º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
UNIFAP	GESTÃO FINANCEIRA PARA PEQUENOS NEGOCIOS	50	73	37	36	13
AÇUCENA	ATENDIMENTO AO CLIENTE	50	51	34	18	30
<b>TOTAL GERAL QUARTA OFERTA</b>		<b>100</b>	<b>124</b>	<b>71</b>	<b>54</b>	<b>43</b>
<b>TOTAL GERAL JOVEM VISIONÁRIO</b>		<b>950</b>	<b>966</b>	<b>485</b>	<b>355</b>	<b>341</b>
OFICINAS JOVENS EMPREENDEDORES						
LOCALIDADE	MATRIC	DESIST	CONCLUINTE			
ANAJERAPUCU	29	2	27			
MATAPI MIRIM	40	14	26			
MAZAGÃO	66	19	47			
<b>TOTAL GERAL OFICINAS</b>		<b>135</b>	<b>35</b>	<b>100</b>		
<b>TOTAL GERAL DE PESSOAS CAPACITADAS NA SEGUNDA EDIÇÃO</b>				<b>441</b>		

Fonte: Equipe administrativa do Projeto Jovem Visionário

#### Imagens 1 a 4: Ações do projeto Jovem Visionário



Fonte: Arquivo próprio do Projeto Jovem Visionário



Fonte: Arquivo próprio do Projeto Jovem Visionário

## Considerações

O presente estudo teve como objetivo investigar o papel do incentivo ao empreendedorismo na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e seus impactos no contexto regional. Ao longo da análise, foi possível constatar a relevância das iniciativas de empreendedorismo promovidas pela UNIFAP como agentes de transformação econômica e social no estado do Amapá.

As evidências coletadas sugerem que o empreendedorismo pode ser uma poderosa ferramenta para impulsionar o desenvolvimento regional, criando novas oportunidades de negócios, gerando empregos e promovendo a inovação. A UNIFAP, por meio de seus programas de incentivo ao empreendedorismo, tem desempenhado um papel significativo nesse processo, capacitando estudantes e membros da comunidade acadêmica a se tornarem agentes de mudança e criadores de valor.

No entanto, é importante reconhecer que ainda há desafios a serem enfrentados. Questões como a falta de infraestrutura, acesso limitado a recursos financeiros e culturais organizacionais resistentes à inovação representam obstáculos significativos para o pleno desenvolvimento do empreendedorismo na região. Diante desses desafios, é fundamental que a UNIFAP e outras instituições de ensino superior continuem a investir em iniciativas de empreendedorismo, fortalecendo parcerias com o setor privado, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil.

Além disso, é necessário um esforço conjunto para superar barreiras estruturais e culturais, incentivando uma mentalidade empreendedora e fornecendo suporte adequado para aqueles que desejam iniciar seus próprios negócios. O sucesso do empreendedorismo na UNIFAP e no Amapá como um todo dependerá do compromisso contínuo de todas as partes interessadas - alunos, professores, gestores, empresários e governo - em trabalhar juntos para construir um ecossistema empreendedor vibrante e sustentável. Somente assim poderemos alcançar o verdadeiro potencial do empreendedorismo como motor de desenvolvimento e progresso na região.

## Referências

- ARAÚJO, A. Capacidade de oferta científica em áreas tecnológicas: Um estudo sobre Juiz de Fora para o período de 1970 a 2010. 2011. 53 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de graduação) – Faculdade de Economia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- BARON, R. A.; SHANE, S. A. **Empreendedorismo**: Uma visão do processo. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- COPE, J. Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. **Entrepreneurship Theory and Practice**, n. 29, v. 4, p. 373-397, 2005.
- CHAGAS, M. A. A Consolidação da Fronteira da Preservação e as Cidades-Parques na Amazônia: O Caso do Vale do Jari, no Amapá. In: **VII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**. Brasília, 2015.
- CHELALA, C.; CHELALA, C. **Os obstáculos para a produção de grãos na Amazônia**: o caso do estado do Amapá. ARTIGO • Rev. Econ. Sociol. Rural 60 (2) • 2022 • <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.249653> . Acesso em abril de 2024.
- DOIN, T.; ROSA, A. R. **Interação Universidade-Empresa-Governo**: o caso do Programa de Cooperação Educacional para Transferência de Conhecimento Brasil-Cingapura. Artigo • Cad. EBAPE.BR 17 (4) • Oct-Dec 2019 • <https://doi.org/10.1590/1679-395174725>. Acesso em maio de 2024.
- GARNICA, L. A.; FERREIRA-JÚNIOR, I.; FONSECA, S. A. Relações empresa-universidade: um estudo exploratório da UNESP no município de Araraquara/SP 2005. In: **XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Anais do XXV Enegep (CD-Rom), Porto Alegre, 2005.
- GONÇALVES, EDUARDO; CÓSER, INAIARA. **O Programa de Incentivo à Inovação como mecanismo de fomento ao empreendedorismo acadêmico**: a experiência da UFJF. Nova Economia\_Belo Horizonte\_24 (3)\_555-596\_setembro-dezembro de 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/0943>. Acesso em abril de 2024.

IPIRANGA, A. S. R.; FREITAS, A. A. F. DE; PAIVA, T. A. **O empreendedorismo acadêmico no contexto da interação Universidade - Empresa - Governo**. Artigos • Cad. EBAPE.BR 8 (4) • Dez 2010 • <https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000400008>. Acesso em maio de 2024.

KLAUMANN, A. P.; TATSCH, A. L. **A Extensão Universitária como um caminho para a Inovação Social: análises a partir da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Revista Brasileira de Inovação ISSN 2178-2822 DOI: <https://doi.org/10.20396/rbi.v22i100.8669995>. Acesso em abril de 2024.

LITTRÉ, E. (2005). **Le nouveau littre**: edition augmentee du petit littre (Rev. Ed.). Paris: Rue des Ecoles.

MARQUES, C. O. **O empreendedorismo e o desenvolvimento regional missionero**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2006.

MELHADO, JOÃO PEDRO; MILLER, AMISHA. **Empreendedorismo nas Universidades Brasileiras**. 2015. Disponível em: < <https://central3.to.gov.br/arquivo/94511/>>. Acesso em abril de 2024.

ORSIOLLI, T. A. E.; NOBRE, F. S. **Empreendedorismo Sustentável e Stakeholders Fornecedores: Criação de Valores para o Desenvolvimento Sustentável**. Artigos • Rev. adm. contemp. 20 (4) • Jul-Aug 2016 • <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016150031>. Acesso em abril de 2024.

VIANA, I.A.F; LIMA, M.C. **Estudos Avançados Interdisciplinares Volume 2** / Robson Antonio Tavares Costa (Organizador), Alex Ogaranya Ootobo (Organizador). - Macapá: Editora Enterprising, 2021. ISBN: 978-65-994826-9-4 DOI: 10.29327/545274. Acessado em maio de 2024.

ZAMPIER, M. A.; TAKAHASHI, A. R. W. **Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa**. Artigos • Cad. EBAPE.BR 9 (spe1) • Jul 2011 • <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000600007>. Acesso em 05 de maio de 2024.

# A AUTONOMIA E A MOTIVAÇÃO NO APRENDIZADO DE REDAÇÃO PARA O ENEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO ESCREVE AMAPÁ

Cynthia de Almeida Menezes, Silvagne Vasconcelos Duarte e  
Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento

## Introdução

A motivação é um fator fundamental que impulsiona o ser humano em direção a seus diferentes objetivos e aspirações, sendo sua presença determinante para o sucesso e a realização pessoal em todas as esferas da vida. De acordo com José Aloyseo Bzuneck “genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso (Bzuneck, 2009, p. 9). No contexto educacional, a motivação desempenha um papel especialmente relevante, uma vez que está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Quando os alunos estão verdadeiramente motivados, são mais propensos a se engajar ativamente nas atividades de aprendizagem, buscar conhecimento de forma autônoma e persistir diante dos desafios que surgem ao longo do caminho, pois tendem a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado, enxergando os desafios como oportunidades de crescimento e superação, em vez de obstáculos intransponíveis.

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto. (Brophy, 1983 apud Bzuneck, 2000, p. 11)

A partir da motivação, o aluno desenvolve um senso de controle e responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. Essa autodireção promovida leva à autonomia, onde o aluno se torna mais independente, autoconfiante e capaz de tomar decisões informadas sobre seu aprendizado. A autonomia adquirida é fortalecida pela motivação intrínseca, que surge de interesses pessoais e valores, e pela capacidade de autorregulação, que envolve o uso eficaz de estratégias de aprendizagem e a busca ativa de recursos para alcançar os objetivos educacionais (Dörnyei, 2003).

Nesse sentido, este relato visa aprofundar a análise dos fatores motivacionais que inspiraram os alunos participantes do projeto Escreve Amapá a desenvolverem sua autonomia no processo de aprendizagem do gênero textual redação, em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, analisei os dados da primeira turma da segunda edição do projeto, que aconteceu de junho a agosto de 2023. Essa turma teve o maior número de aulas, com oito no total, uma aula por semana. Ao observar como certos alunos se comportavam durante as aulas e como lidavam com as atividades propostas, percebi que aqueles que iam além do conteúdo ensinado em sala conseguiram melhorar significativamente na escrita.

Como base teórica, me apoio em Zoltán Dörnyei (2003); Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2006); José Aloyseo Bzuneck (2009); Sueli Édi Rufini Guimarães (2009) e Neusi Aparecida Navas Berbel (2011). O relato está organizado da seguinte maneira: de início, explico o funcionamento do projeto, minhas experiências e relação com os alunos, em seguida abordo as noções acerca da relação entre motivação e autonomia, reforçando o impacto desses aspectos no aprendizado dos estudantes, evidenciando a partir de trechos de uma redação produzida no projeto. Por fim, concluo enfatizando a evolução na aprendizagem de nossos alunos e a importância da conquista da autonomia enquanto aprendizes.

## Desenvolvimento

O projeto de extensão Escreve Amapá está vinculado ao Programa de Formação, Aperfeiçoamento, Qualificação Profissional e Idiomas (PROFID) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e tem como principal objetivo ofertar aulas gratuitas de redação para pessoas de baixa renda, sejam elas do próprio estado do Amapá ou de outras regiões, uma vez que as aulas são ministradas remotamente via plataforma Google Meet. Na primeira oferta de 2023, os quatros monitores foram divididos em duplas e ficaram responsáveis por uma turma cada, essas que contavam com quarenta a sessenta alunos.

Estabelecemos nossa comunicação com os alunos por meio de um grupo no *WhatsApp*, no qual eles compartilhavam suas dúvidas e interagiam sobre os conteúdos das aulas. Com um total de oito aulas, realizadas uma vez por semana, dispusemos de um período significativo para explorar o gênero textual de forma abrangente, com a utilização de uma Sequência Didática (SD) que possibilitou um progresso contínuo nas aulas, com produções textuais sendo realizadas semanalmente. Dessa maneira, os alunos eram instigados a estarem em constante prática do gênero proposto.

Em relação a modalidade EAD, sabe-se que por ser um ambiente virtual em que não há a presença física entre professor e aluno, o processo de aprendizagem pode se tornar desafiador, pois o aprendiz deve se tornar autônomo e desenvolver métodos de autoaprendizagem que não o deixe dependente dos ensinamentos do professor, uma vez que “é um processo centrado no aprendiz, cujas experiências são aproveitadas como ‘âncora’ na aprendizagem, definindo-lhe com um perfil de gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de dirigir, avaliar e regular a própria aprendizagem” (Da Cunha Ribeiro e De Carvalho, 2012, p. 5).

Portanto, para que o estudante possa se tornar autônomo, ele precisa ser motivado. Mas o que motivaria nossos alunos? Sueli Guimarães explica que existem dois tipos de motivação, a

intrínseca e a extrínseca. A intrínseca “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (Guimarães, 2009, p. 37), ou seja, é a motivação interna do aluno, nesse caso seria a vontade de ingressar em uma universidade por meio do ENEM, ser aprovado em concurso público, melhorar na escrita desse gênero dissertativo-argumentativo, dentre outros fatores motivacionais.

Para explicitar este estudo, teço reflexões acerca do aluno motivado, ou seja, entender quem é, o que faz, como faz e por que faz as atividades propostas; bem como suas características na condição de aprendente, o processo pelo qual passa para se manter motivado e os fatores contextuais que influenciam na manutenção de sua motivação, frisando sempre a aprendizagem de LE.

Neste sentido, Dörnyei (2011) aborda o desafio do tempo e discute sua importância para o entendimento da motivação dos aprendentes em contextos institucionais, uma vez que “as teorias da motivação tentam explicar três aspectos do comportamento humano que são interrelacionados: a *escolha* de uma determinada ação, a *persistência* no desempenho desta ação, e o *esforço* nela despendido.” (p.199).

Tapia e Fita (2010) comentam que a motivação dos aprendentes pode ser enquadrada em quatro classes distintas: a motivação relacionada com fatores internos (intrínseca); a estabelecida com a autoestima; a centrada na valorização social; e a apontada para conquista de recompensas externas (extrínseca).

Destarte, a motivação de um aluno não pode se encaixar, exclusivamente, em uma dessas classes, pois qualquer pessoa pode apresentar traços de uma delas, sendo que uma se destacará em detrimento das outras. Mas, quando uma pessoa é motivada intrinsecamente, ela busca o desenvolvimento de novas habilidades para obter o domínio do objeto em estudo.

Portanto, o envolvimento em atividades por razões intrínsecas oferece mais satisfação, rendimento na aprendizagem e desempenho, coincidindo com seus interesses em aprimorar suas habilidades ao focar sua atenção em busca de novas informações

para estabelecer relação com seus conhecimentos prévios, para que depois tente aplicá-los em outros contextos.

Assim, um aprendente motivado intrinsecamente, conforme Guimarães (2009, p.38), pode ser descrito desse modo:

[...] apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca de novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

A motivação intrínseca de um aprendente apresenta fases distintas e ordenadas de forma sequenciada dentro dos processos comportamentais da própria motivação (Guimarães, 2009). Assim, temos duas fases: a pré-decisional e a pós-decisional.

A primeira está relacionada à formação da intenção, isto é, um estágio do processo motivacional, que será necessário à tomada de decisão ou “motivação de escolha”, envolvendo mecanismos de “planejamento” e de “estabelecimento de objetivos”.

A segunda se refere aos processos de implementação da ação motivacional, também chamada de “motivação executiva”, englobando os aspectos volitivos da execução dos objetivos, a manutenção e o controle da motivação perante a intenção para examinar os fenômenos de iniciação da ação, perseverança e superação dos empecilhos que surgem em relação a essa ação.

Os estudos referentes à motivação do aprendente indicam dois itens principais de análise:

- a) a manutenção da motivação e da volição, que está atrelada à manutenção da atenção e o esforço ao longo do tempo para conseguir o seu desempenho, mesmo em situações de dificuldades e de fracassos, pois:

os contextos complexos de aprendizagem reduzem o papel das influências motivacionais associadas com a decisão inicial de buscar o objetivo e enfatizam a importância das influências motivacionais que afetam a ação durante o engajamento real em uma tarefa. (Dörnyei, 2011, p. 206);

- b) a evolução e flutuação da motivação, que vislumbram “um processo mental dinamicamente cambiante e evolutivo, caracterizado por uma (re)avaliação e equilíbrio constantes de influências internas e externas às quais o indivíduo está exposto” (Dörnyei, 2011, p. 207).

Entendo a motivação como um processo, por isso apresento o modelo processual da motivação dos alunos, que foi idealizado por Dörnyei e Ottó (1998). Esse modelo foi direcionado, à priori, ao campo da educação de LE, em virtude do tempo dispendido para aprendê-la.

É possível observar, em relação à motivação dos aprendentes, duas dimensões em foco: Sequência de Ações e Influências Motivacionais. A primeira contempla o processo comportamental em que as vontades e os desejos iniciais se convertem em objetivos, seguido das intenções e chegando à ação para conquistar as metas traçadas, trazendo uma avaliação final e geral desse processo. A segunda dimensão em foco são as influências motivacionais, que abarcam as fontes de energia e forças motivacionais que alimentam o processo comportamental do indivíduo.

O processo de sequência de ações apresenta três fases centrais: a pré-acional, a acional e a pós-acional. Na fase pré-acional, que é o primeiro estágio do processo comportamental motivado, é o momento em que os objetivos são estabelecidos (vontades, esperanças, desejos e oportunidades), a intenção é formada (comprometimento) e o desenvolvimento da ação se inicia (plano de ação – esquemas de ação e o enquadre temporal); considerando também a disponibilidade dos meios e recursos necessários e, também, a condição inicial.

Na fase acional, de acordo com Dörnyei (2011, p. 213), “a ação em si resulta em mudanças qualitativas significativas na

motivação do indivíduo”, ou seja, a “motivação para a escolha” cede lugar para a “motivação para a execução”, sendo marcado por três processos básicos nesta fase para se obter o resultado da ação:

- 1- Geração e implementação de sub tarefa referem-se à aprendizagem em si, principalmente, àquelas que envolvem atividades de longa duração, como é o caso da aprendizagem de LE;
- 2- Um processo complexo e contínuo de avaliação que diagnostica os estímulos oriundos do ambiente e o progresso rumo ao resultado da ação; e
- 3- A aplicação de uma variedade de mecanismos de controle da ação, que são mecanismos autorreguladores – conhecimentos e estratégias utilizadas para direcionar os recursos cognitivos e não cognitivos com o intuito de alcançar as metas delineadas na aprendizagem – que são acionados “para fomentar, apoiar ou proteger a ação específica de aprender” (Dörnyei, 2011, p.214).

Por fim, a terceira fase, pós-acional, inicia-se à medida que o objetivo foi alcançado, destacando-se a avaliação do resultado da ação trabalhada e a obtenção das possíveis inferências que podem ser desenvolvidas em ações futuras, abrindo caminhos para novos “desejos, objetivos e intenções”, reiniciando um ciclo, mas com novas expectativas e perspectivas.

Acredito que a Teoria Processual da Motivação dos Alunos é a mais completa, pois organiza as influências motivacionais nos diversos estágios da sequência motivacional, a fim de se realizar as tarefas de aprendizagem em LE, alimentando o comportamento qualitativo e quantitativo dos aprendentes, sendo importante à compreensão da finalização das tarefas específicas empreendidas na aquisição da língua-alvo, o que permite conhecer a motivação dos alunos.

Em resumo, podemos descrever o aluno motivado como aquele que é competente, ativo, comprometido, interessado, seguro, consciente, tem atitudes positivas, desejo de aprender, autocontrole, autoestima elevada, personalidade relativamente estável, sabe escolher suas ações e metas úteis, sabe iniciar, direcionar, coordenar, ampliar, concluir e avaliar os processos

cognitivos e motores disponibilizados para entender o objeto de foco.

A motivação extrínseca “tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo a tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais [...]” (Guimarães, 2009, p. 46). No Escreve Amapá, trabalhávamos semanalmente com “atividades fichas”, que consistiam em instigar os alunos a buscarem e construírem seus próprios repertórios socioculturais, assim eles discutiam com os outros colegas acerca dos repertórios que buscaram a partir de determinada temática e ampliavam seus conhecimentos enciclopédicos, algo que se tornou muito útil na escrita das redações. Pode-se dizer que essas atividades agiam tanto quanto motivação intrínseca quanto extrínseca, uma vez que os alunos enriqueciam seus próprios conhecimentos internos e compartilhavam com seus colegas e professores, ou seja, recebendo reconhecimento pelo trabalho realizado.

Considero que essas atividades específicas, além das produções semanais, ajudaram na construção da autonomia de nossos alunos, pois foi evidente a diferença significativa entre as produções dos alunos que consistentemente se engajavam nas atividades e aqueles que faltavam frequentemente, demonstrando pouca assiduidade nas aulas e na entrega das tarefas. Esses comportamentos parecem ser motivados por uma variedade de fatores externos, como obrigações de trabalho, questões escolares, falta de interesse e outros problemas pessoais.

Para evidenciar a evolução na escrita influenciada pela autonomia no aprendizado, trago dois trechos das introduções de duas redações de uma mesma aluna do projeto, sendo uma a produção inicial e a outra a produção final, com a mesma temática voltada para a dificuldade de ingresso dos jovens no mercado de trabalho:

Produção inicial: O ingresso no mercado de trabalho vem se tornando cada vez mais exigente, são requisitos que muitos jovens não

conseguem adquirir durante a juventude, como por exemplo, a experiência.

Produção final: No livro mais lido do mundo, a Bíblia, na passagem escrita à Timoteo, Paulo, o apóstolo, aconselha seu amigo de trabalho dizendo “não deixe que ninguém o despreze por ser jovem”. Esse trecho das sagradas escrituras perdura-se nos tempos atuais, sobretudo no cenário brasileiro, na qual a juventude se sente menosprezada e segregada do corpo social, seja pelo descaso estatal, seja pela exigência do setor trabalhista.<sup>vi</sup>

Por meio da metodologia adotada no projeto, que incluiu o estímulo ao diálogo e à interação sobre o conteúdo, testemunhamos uma série de resultados positivos no desenvolvimento da escrita de nossos alunos. O exemplo mencionado anteriormente é apenas um entre vários casos nos quais os estudantes foram motivados pelas atividades propostas e conseguiram moldar seu próprio caminho de autoaprendizado. Conforme Neusi Berbel “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (Berbel, 2011, p. 28).

Vale ressaltar que o conceito de autonomia vai muito além da autoinstrução, por ser complexo e multifacetado. Vera Lúcia Paiva define autonomia como um

sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, 2006, p. 88-89)

Através da progressão da SD e das atividades fichas, muitos alunos compreenderam que, para um aprendizado satisfatório do gênero redação, era necessário construir técnicas de autoaprendizagem que iriam além das aulas virtuais, assim desenvolvendo um grau de autonomia satisfatório. Além disso, as correções de suas redações o ajudavam a verificar as falhas e a

progredirem cada vez mais, no entanto isso dependia exclusivamente de seu esforço e autonomia para continuarem evoluindo nesse gênero textual.

Para além do exemplo mencionado produzido pela aluna, destaco que muitos outros alunos compartilhavam seus métodos próprios de estudos com os demais colegas, o que evidencia a autonomia que assumiram em seus aprendizados. Nesse sentido, o estímulo à autoaprendizagem e o acompanhamento personalizado das produções textuais demonstraram ser pilares essenciais e motivacionais para o desenvolvimento eficaz das habilidades redacionais dos estudantes. Assim, fica claro que, ao assumirem a responsabilidade por seu próprio progresso e se engajarem ativamente nas atividades propostas, os alunos puderam alcançar um nível satisfatório de autonomia, refletindo não apenas em seu desempenho acadêmico, mas também em sua capacidade de enfrentar desafios futuros com determinação.

### **Considerações finais**

O presente relato buscou evidenciar a importância da autonomia e motivação no aprendizado dos alunos de redação do projeto Escreve Amapá, do PROFID, UNIFAP. Concluo que, as experiências compartilhadas no projeto destacam não apenas a eficácia das abordagens adotadas para promover a autonomia e motivação dos alunos no aprendizado de redação para o ENEM, mas também ressaltam a importância de uma pedagogia centrada no aluno, ou seja, criando um ambiente de aprendizagem interativo e focado nas necessidades dos estudantes, o que resultou no aprimoramento das habilidades de escrita e no crescimento pessoal e acadêmico dos cursistas.

Ademais, ressalto como o projeto foi significativo na minha trajetória como docente em formação, pois ao participar ativamente do planejamento e execução das atividades, pude aprimorar minhas habilidades pedagógicas, adaptando estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos. A oportunidade de utilizar uma abordagem mais personalizada e

interativa no ensino da redação não apenas fortaleceu minha confiança como docente, mas também me proporcionou um maior entendimento desse gênero textual e sobre as diferentes maneiras pelas quais os alunos aprendem e se desenvolvem.

Como resultado dessa experiência, não apenas fortaleci minha habilidade de ensinar redação de maneira eficaz, mas também desenvolvi uma compreensão mais profunda sobre o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. O projeto Escreve Amapá não só contribuiu para o sucesso dos estudantes, mas também foi um catalisador para o meu próprio crescimento profissional como educadora comprometida com o desenvolvimento integral de meus alunos.

## Referências

- BARBOSA, Glaucicléia. **Redações do projeto Escreve Amapá**. Realizadas em junho e agosto de 2023;
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências sociais e humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011;
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In.*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9 – 36;
- DA CUNHA RIBEIRO, Raimunda Maria; DE CARVALHO, Carmen Maria Cavalcante Nogueira. **O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD)**. Revista Aprendizagem em EAD, v. 1, n. 1, 2012;
- DÖRNYEI, Zoltán. **Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications**. Language learning, v. 53, n. S1, p. 3-32, 2003;
- GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. *In.*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 37 – 57;

PAIVA, V.L.M. DE O. **Autonomia e complexidade**. Revista Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

# JOVEM DIGITAL: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA PARA A COMUNIDADE

Antonio Sabino da Silva Neto, Gisely Emily Lopes Nahum, Lucas Rodrigo Uchôa de Oliveira e Júlio César de Carvalho Silva

## Discussão

O presente trabalho visa apresentar o projeto de extensão Jovem Digital (JD), suas ações e contribuições à sociedade. Este trabalho foi desenvolvido durante as atividades do JD, vinculado ao Programa de Formação, Aperfeiçoamento, Qualificação Profissional e Idiomas (PROFID), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Tendo-se em vista a função que a extensão exerce de compartilhar o conhecimento e as ações produzidos na universidade com a comunidade externa. Buscando-se promover transformações positivas por intermédio da relação entre a sociedade e a universidade, o projeto JD tem como proposta a oferta gratuita do curso de capacitação em atividades básicas de informática para a comunidade em geral. Possui como objetivo capacitar o aluno para o uso de métodos e ferramentas tecnológicas voltadas ao mercado profissional e formar usuários de computador que sejam eficientes e confiantes em suas práticas.

Nesse sentido, o conteúdo programático do curso foi construído sob o objetivo de capacitar o cursista para a realização de operações básicas no Sistema Operacional *Microsoft Windows*; a utilização consciente da Internet; a compreensão de aspectos referentes a hardware, software e segurança; e para a operação de aplicativos de produtividade do pacote *Microsoft Office*, focalizando nos softwares: *Word*, *Excel* e *PowerPoint*. Em relação à utilização do pacote *Office*, Pinto (2011) destaca o *Microsoft Word*, apontando o aplicativo como uma ferramenta fundamental, que oferece diversas facilidades na formatação de textos, seja utilizado a nível profissional, acadêmico ou pessoal, de uso praticamente indispensável.

As aulas do JD são ministradas por meio de metodologia que alia a teoria à prática, na qual os alunos, com auxílio de monitores de ensino, desenvolvem atividades no ambiente de laboratórios de informática, onde aprendem em contato direto com computadores e equipamentos tecnológicos. De acordo com Aretio (2019), há uma necessidade de integrar as Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs) nos diversos níveis educacionais, com o intuito de beneficiar-se diante do desenvolvimento da vida, emprego, governança, lazer e saúde.

Nesta edição, que se iniciou em 2023, o projeto ofertou sete turmas nos municípios de Macapá e Santana, no estado do Amapá, e como resultado, o projeto proporcionou aos concluintes a capacitação para desenvolver atividades básicas relacionadas à informática e gerou mais oportunidades de atuação no mercado de trabalho para essas pessoas.

Destaca-se como uma das principais ações do projeto, uma turma ofertada no Campus da UNIFAP no município de Santana a jovens moradores da comunidade de Cinco Chagas, área quilombola, cravada às margens do rio Matapi. O cenário de exuberante beleza local, contrasta com as dificuldades vivenciadas pela comunidade, que possui precário acesso à rede de computadores. Deste modo, foi propiciado a comunidade de Cinco Chagas um conhecimento que, sem a extensão universitária promovida pela UNIFAP, seria muito difícil e oneroso aos seus moradores conquistarem tal conhecimento.

## Registros das aulas

Imagem 1: (05/08/23) Primeiro dia de aula da turma. Houve apresentação do projeto pelo vice-coordenador Júlio Carvalho, apresentação de todos os monitores e visita do coordenador-geral do PROFID, Melque Lima.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 2: (12/08/23) Aula sobre o conteúdo da unidade II. Momento de prática e contato com o sistema operacional Windows.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 1 - Foto 3: (12/08/23) Monitor Gabriel Araújo ministrando parte teórica da aula.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 4: (02/09/23) Monitores Rodrigo Uchôa e Alessandro Rocha com a turma após a aula sobre o conteúdo da unidade III.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 5: (30/09/23) Visita do coordenador do projeto Prof. Dr. Antonio Sabino e do apoio pedagógico Jefferson Picanço.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 2 - (05/12/23) Primeira aula da turma 1 com o monitor Rodrigo Uchôa. O projeto foi apresentado para a turma e iniciou-se a unidade I.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

## Registros da turma 1 (Campus Santana)

Imagem 3 - (12/12/2023) Aula ministrada envolvendo teoria e práticas sobre a unidade II.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Foto 4 - Aula prática sobre técnicas de digitação utilizando o Microsoft Word.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 5 - Foto 9 - (01/02/2023) Aula de encerramento do curso. O monitor Rodrigo Uchôa, responsável pela turma, ministrou aula sobre a unidade IV.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 6 - (01/02/2023) Momentos da última aula. O monitor deu as últimas orientações da aula. No final houve uma confraternização de encerramento da turma.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 7 - (01/02/2023) Momentos da última aula. O monitor deu as últimas orientações da aula. No final houve uma confraternização de encerramento da turma



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

## Registros da turma 2 (Campus Marco Zero – Manhã)

Imagem 8 - (07/12/23) Segunda aula da turma. A monitora Raygne Corrêa ministrou aula teórica e prática.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 9 - (12/12/23) Aula teórico-prática sobre o conteúdo da unidade II.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 10 - (02/01/24) Alunos recebendo orientações individuais para tirar dúvidas sobre a atividade prática de técnicas de digitação.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2024.

Imagem 11 - (18/01/24) Aula prática sobre construção de planilhas simples no Microsoft Excel.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2024.

### **Registros da turma 3 (Campus Marco Zero – tarde)**

Imagem 12 - (07/12/23) Primeira aula da turma 3. O monitor Alessandro Rocha apresentou o projeto para a turma e iniciou a unidade I.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 13 - (23/12/23) Foto tirada após a aula teórica e prática.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2023.

Imagem 14 - (06/01/2024) Aula prática sobre técnicas de digitação, na qual foi utilizado um recurso on-line próprio para o treino de digitação, além do *Microsoft Word*.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2024.

Imagem 15 - (06/01/24) Alunas após fazerem apresentações de seminário.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2024.

Imagem 16 - (18/01/24) Alunos resolvendo um teste de conhecimento baseado nos assuntos estudados anteriormente.



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Digital, 2024.

## Referências

ARETIO, Lorenzo García. **Necesidad de una educación digital en un mundo digital**. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 22, n. 2, 2019.

PINTO, Mário Paulo. **Microsoft Word 2010 - Coleção: Software Obrigatório**. 1 ed. Famalicão, Portugal: Centro Atlântico, março de 2011.



## O PROJETO MARLI: ESPORTE, LAZER E CIDADANIA

Carina dos Santos Reis, Demilto Yamaguchi da Pureza e Melque da Costa Lima

O projeto aqui apresentado é uma iniciativa que visa oportunizar o acesso a práticas esportivas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no estado do Amapá ao passo que capacita e proporciona vivências *in loco* para os acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Amapá.

No Brasil, o esporte é reconhecido constitucionalmente enquanto um direito para a população do país, no entanto, é sabido que o acesso a esse direito é quase sempre negligenciado. No país que apresenta elevados índices de disparidades socioeconômicas, as camadas menos favorecidas da nossa sociedade são as que apresentam maior dificuldade de acesso a esse direito (Soares e Rodrigues, 2023).

Reconhecer as práticas esportivas sob a ótica de um direito constitucional, no caso do Brasil, requer que se especifique a vertente de esporte a que se refere. Isso porque o esporte de participação é pouco incentivado em face ao esporte espetáculo, sendo que este último contempla apenas uma pequena faixa da sociedade, que na maioria das vezes só é acessado por pessoas de classes sociais favorecidas (Korsakas et al., 2021).

Diante disso, projetos sócio-esportivos emergem enquanto ferramentas essenciais para democratizar o acesso aos esportes e proporcionar um melhor desenvolvimento para crianças e adolescentes (Braunner, 2010).

O objetivo através desse relato de experiência é compartilhar as vivências no decorrer do desenvolvimento do Projeto Marli nas comunidades atendidas pelos polos, seja por meio das atividades regulares ou através das ações executadas em eventos externos aos polos.

As atividades regulares do Projeto Marli ocorreram diariamente nas escolas-sedes dos sete polos localizados nos municípios de Macapá e Santana, sendo ofertadas por monitores, em sua maioria acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIFAP. Os esportes abordados durante as atividades regulares do Projeto foram as modalidades de voleibol, futsal e atletismo.

O público atendido foi composto por crianças e adolescentes moradores dos bairros e redondezas das escolas-polo, situadas em bairros de periferia e considerados zonas vulneráveis socioeconomicamente, em sua maioria estudantes das próprias escolas que participavam no contraturno de suas aulas. Cada polo apresentou quantitativo variável entre 40 e 60 inscritos e participantes nas atividades regulares do Projeto.

Os polos do município de Santana apresentaram maior adesão à modalidade de voleibol, seguido da modalidade futsal. Neste *lôcus* específico, o voleibol é um esporte muito bem-quisto pela comunidade, consagrando-se como um dos municípios no qual esse esporte é mais popular no estado do Amapá.

Como forma de motivar ainda mais a prática de voleibol no município de Santana, promovemos eventos “inter-polos”, nos quais reunimos todos os polos do município na Escola Estadual Augusto Antunes para disputar partidas de voleibol.

Além dos eventos entre crianças e adolescentes participantes do Projeto, foram realizados torneios de voleibol envolvendo a comunidade externa, com a participação de adolescentes e adultos moradores dos municípios de Macapá e Santana e da comunidade acadêmica da UNIFAP.

Nos polos do município de Macapá, o futsal e o atletismo foram os esportes com maior envolvimento de participantes. Especificamente no polo da escola Marly Maria, localizado no conjunto habitacional de moradia popular Macapaba, o atletismo foi bem recebido, mesmo com sua baixa popularidade.

Como forma de difundir o atletismo e aumentar a adesão do público-alvo, ocorreram eventos que culminaram na Pista de atletismo da Universidade, onde os participantes dos três polos do

município de Macapá se reuniram. Para que essas visitas ocorressem, o Projeto viabilizou o uso dos ônibus da UNIFAP para realizar o transporte dos participantes dos polos para a pista de atletismo. Durante essas visitas, os participantes puderam experimentar as diversas provas que o atletismo contempla, como saltos, arremessos, lançamentos e as tradicionais corridas rasas e com barreiras.

No entanto, nos anos de 2022 e 2023, a rede pública de ensino do Amapá passou por momentos de paralisação das atividades escolares, o que impactou no andamento das atividades do Projeto Marli, isso porque grande parte do público atendido são estudantes da rede pública de ensino estadual e as atividades ocorreram nos espaços das escolas, que uma vez paralisados, implicaram na dificuldade de acesso aos estudantes e ao espaço das escolas. Essa problemática conseguiu ser superada pouco tempo antes da retomada das atividades escolares.

Com o término de mais uma edição do Projeto, podemos afirmar que o Projeto Marli: esporte, lazer e cidadania, teve boa aceitação por parte das comunidades atendidas, salientando a importância do acesso ao esporte como ferramenta de inclusão social, de melhora na saúde física e mental, na socialização e desenvolvimento motor e cognitivo.

É relevante mencionar que o público atendido demonstrou satisfação em fazer parte do Projeto, em especial dos eventos realizados, pois entendem que além das atividades regulares desenvolvidas nos polos, se não fossem os eventos proporcionados, talvez nunca tivessem oportunidade de participar de uma competição esportiva sequer amadora, reiterando o que Korsakas *et al.* (2021) e Soares e Rodrigues (2023) afirmam acerca da escassez de oportunidades de acesso às práticas esportivas para as camadas populares da sociedade.

## Registros do percurso do projeto

Imagem 1



Fonte: Acervo do Projeto Marli: Esporte, Lazer e Cidadania, 2024.

Imagem 2



Fonte: Acervo do Projeto Marli: Esporte, Lazer e Cidadania, 2024.

Imagem 3



Fonte: Acervo do Projeto Marli: Esporte, Lazer e Cidadania, 2024.

## Referências

BRAUNER, L. **Projeto Social Esportivo: impacto no desempenho motor, na percepção de competência e na rotina de atividades infantis dos participantes** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) -Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26088>. Acesso em: 17 mai. 2024.

KORSAKAS, P.; RIZZI, E. G.; TSUKAMOTO, M. H. C.; GALATTI, L. R. Entre Meio e Fim: Um Caminho para o Direito ao Esporte. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 664-694, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.29534. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29534>. Acesso em: 19 mai. 2024.

SOARES, I.; RODRIGUES, G. A relevância dos projetos sociais esportivos para crianças em situação de risco e vulnerabilidade (educação física). **Repositório Institucional**, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em:

<http://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/view/4346>. Acesso em: 20 mai. 2024.



# PROJETO JOVEM VISIONÁRIO

Eliete Vasconcelos Façanha de Lima  
Rosilene Seabra de Aguiar

Diante de um cenário incerto e preocupante que assolou a sociedade em geral, é essencial reconhecer que a economia sofreu grandes impactos. Em tempos de pandemia, as pessoas procuravam se realocar e se sustentar nesse período instável. Ficou claro que o mundo não seria mais o mesmo ao retomar as rotinas, e muitas profissões e empreendimentos desapareceriam, dando espaço para outros, devido às mudanças provocadas pela pandemia.

Em busca de respostas e readaptação, muitas pessoas buscaram alternativas para manter o mercado aquecido. O home office e os serviços de delivery tornaram-se palavras-chave e formas de trabalho predominantes nesse período, e essa tendência se manteve. Mesmo após a pandemia, a sociedade mostrou-se inclinada a aceitar novas profissões que oferecessem suporte nesse novo contexto mundial. Foi nesse período pandêmico que surgiu o Projeto Jovem Visionário.

Para aqueles que já trabalhavam em empresas ou como autônomos, a situação era difícil; para os jovens que se preparavam para iniciar sua vida laboral, a meta tornou-se ainda mais distante. Cursos preparatórios para o ENEM fecharam, e escolas preparatórias para cursos rápidos estavam escassas, distanciando ainda mais esses aprendizes do mundo do trabalho.

A universidade, em sua extensão, não pôde fechar os olhos para essa crise mundial e buscou alternativas para ajudar esses jovens a entrarem e se manterem no mercado, revestidos com novos conhecimentos, diante das novas demandas e necessidades da sociedade. Enquanto a formação em nível superior ainda não é iniciada ou concluída por esse público, é importante fomentar suas habilidades e trazê-los de volta às suas perspectivas profissionais.

Assim, iniciou-se o Projeto de Extensão Jovem Visionário que buscou capacitar jovens e adultos tanto no período pandêmico,

quanto pós pandêmico. O presente projeto de extensão, faz parte do Programa de Formação, Capacitação, aperfeiçoamento e idiomas PROFID/UNIFAP, o qual tem como coordenador geral, o Professor Me. Melque da Costa Lima. O objetivo do programa, é unificar os mais diversos tipos de projetos, a fim de beneficiar a comunidade, com serviços, cursos etc., dentro das especificidades que a universidade oferece. Este é o maior programa de projeto de extensão da UNIFAP.

Dessa forma, o projeto de extensão "Jovem Visionário" foi uma iniciativa desenvolvida pela Professora Ma. Inajara Amanda Fonseca Viana, com incentivo do Professor Me. Melque da Costa Lima e financiado por emenda parlamentar através do Senador Lucas Barreto, com o propósito de incentivar o empreendedorismo e a inovação entre jovens da comunidade local. O projeto teve duração de 3 anos e foi realizado em parceria com organizações da sociedade civil e empresas locais.

Durante o período de atuação, foram realizadas uma série de atividades, incluindo workshops, palestras, mentorias e eventos de networking. O objetivo principal do projeto foi capacitar os jovens para identificar oportunidades de negócio, desenvolver habilidades empreendedoras e criar projetos inovadores.

Os métodos utilizados incluíram palestras inspiradoras com empreendedores de sucesso, oficinas práticas, minicursos e cursos de longa duração. Além disso, foram promovidos desafios e competições para estimular a criatividade e o trabalho em equipe.

Os principais resultados alcançados pelo projeto incluíram o surgimento de diversas ideias de negócio inovadoras, o desenvolvimento de competências empreendedoras e a promoção do espírito de liderança e autonomia.

Os cursos de formação do projeto foram divididos em eixos temáticos, sendo estes o *Eixo de comunicação*, *Eixo de negócios* e *Eixo de gestão* e para cada eixo, havia um quantitativo de cursos, que foram elaborados exclusivamente para os alunos do projeto e entre eles estavam, *Home Office Jr.*; *Empreendedor Jr.* *Gestor de Redes Sociais*; *Auxiliar de Escritório*; *Auxiliar Administrativo*; *Auxiliar de Recursos Humanos*; *Auxiliar Administrativo de Condomínio*;

Técnicas de Vendas na Era Digital; Atendimento ao Cliente; Relações Interpessoais; Planejamento Estratégico para as Redes Sociais e Como Utilizar as ferramentas do Google.

O Projeto Jovem Visionário em sua segunda edição, que foi realizado no período de 24/10/2022 a 23/03/2024. O trabalho desenvolvido abrangeu as comunidades de Macapá, Santana (Matapi Mirim e Distrito do Anauerapucu) e Mazagão Novo, estruturado em quatro ciclos de atividades extensionistas. Os primeiros dois ciclos consistiram em cursos de 60 horas, enquanto os terceiros e quartos ciclos foram realizados em oficinas de 15 horas.

Para enriquecer o conhecimento dos alunos com experiências bem-sucedidas, convidamos empreendedores locais que compartilharam suas histórias inspiradoras, trocaram experiências e conhecimentos, motivando os alunos a perseguirem seus próprios objetivos e sonhos. Como culminância das atividades do Projeto, realizamos a 1ª Feira do Empreendedor Jovem Visionário, um evento crucial para fomentar o espírito empreendedor. Nesse evento, reunimos diversos participantes dos cursos e oficinas em um único local para compartilhar experiências, realizar negócios e promover o desenvolvimento de novos empreendimentos. A realização da Feira exigiu um planejamento extensivo e estratégico, focado em alcançar resultados significativos.

Para a condução do projeto, foram empregadas técnicas participativas e interativas, como dinâmicas de grupo, estudos de caso, brainstorming e gamificação. A interação constante com os participantes e a adaptação às suas necessidades e expectativas foram fundamentais para o sucesso do projeto. Em suma, o projeto "Jovem Visionário" foi uma experiência enriquecedora e transformadora, que contribuiu para empoderar os jovens da comunidade local, estimulando o empreendedorismo e a inovação como ferramentas de transformação social e econômica. O engajamento da comunidade acadêmica e o apoio das organizações parceiras foram essenciais para o êxito dessa iniciativa de extensão universitária.

A função social do projeto foi promover a inclusão econômica e social dos jovens da comunidade local, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. O público-alvo foi composto por jovens de baixa renda, desempregados ou subempregados, com interesse em empreendedorismo e inovação. Os objetivos do projeto foram plenamente alcançados, conforme avaliação realizada ao final do período de execução. Os participantes demonstraram aumento da autoconfiança, desenvolvimento de habilidades empreendedoras e maior capacidade de identificar e aproveitar oportunidades de negócio.

E por fim, vimos externar nossos agradecimentos ao Senador Lucas Barreto que financiou este projeto por toda sua vigência, agradecer a sociedade de modo geral que creditou no nosso trabalho, aos monitores que se dedicaram para levar todo seu conhecimento aos alunos e ao corpo administrativo, Eliete Vasconcelos Façanha de Lima (Vice Coordenadora); Rosilene Seabra de Aguiar (Coordenadora Pedagógica), Rodrigo Ferreira do Santos (Coordenador Pedagógico) e Rafael Wagner Coordenador Pedagógico). que não mediram esforços para conduzir este projeto até a sua última oferta, com louvor.

Quanto aos números do Projeto, estes estão demonstrados nos quadros abaixo.

1º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
Santana	IDEIAS PARA GRANDES NEGÓCIOS	50	15	8	7	6
Santana	GESTOR DE REDES SOCIAIS	50	23	10	13	3
Santana	AUXILIAR DE ESCRITÓRIO	50	39	21	18	11
Santana	EMPREENDEDOR JUNIOR	50	29	13	16	11
TOTAL		200	106	52	54	31
Macapá	TECNICAS DE VENDAS NA ERA DIGITAL	50	68	32	36	29
Macapá	AUXILIAR ADMINISTRATIVO DE CONDOMINIO	50	65	25	40	20
TOTAL		100	133	57	76	49
Remoto	PLANEJAMENTO ESTRATEGICO PARA REDES SOCIAIS	50	24	11	13	6
Remoto	AUXILIAR DE ESCRITÓRIO	50	63	41	22	24
TOTAL		100	87	52	35	30
TOTAL GERAL PRIMEIRA OFERTA		400	326	161	165	110
2º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
PMIM	EMPREENDEDOR JUNIOR	50	95	21	11	10
PMIM	TECNICAS DE VENDAS NA ERA DIGITAL	50	78	27	13	16
MARY KAY	PLANEJAMENTO ESTRATEGICO PARA REDES SOCIAIS	50	53	20	33	14
Santana	ATENDIMENTO AO CLIENTE	50	29	29	0	29
On line	RELAÇÕES INTERPESSOAIS PARA O MUNDO DE TRABALHO	50	63	45	18	32
On line	ATENDIMENTO AO CLIENTE	50	43	43	9	34
Macapá	RELAÇÕES INTERPESSOAIS PARA O MUNDO DE TRABALHO	50	49	14	0	14
TOTAL GERAL SEGUNDA OFERTA		350	410	199	84	149

3º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
AÇUCENA	RELAÇÕES INTERPESSOAS PARA O MUNDO DE TRABALHO	50	40	27	13	23
On Line	AUXILIAR DE RECURSOS HUMANOS	50	66	27	39	16
<b>TOTAL GERAL TERCEIRA OFERTA</b>		<b>100</b>	<b>106</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>39</b>
4º CICLO - OFERTA JOVEM VISIONÁRIO						
MUNICÍPIO	CURSO	OFERTA	INSC	MATRIC	DESIST	CONCL
UNIFAP	GESTÃO FINANCEIRA PARA PEQUENOS NEGÓCIOS	50	73	37	36	13
AÇUCENA	ATENDIMENTO AO CLIENTE	50	51	34	18	30
<b>TOTAL GERAL QUARTA OFERTA</b>		<b>100</b>	<b>124</b>	<b>71</b>	<b>54</b>	<b>43</b>
<b>TOTAL GERAL JOVEM VISIONÁRIO</b>		<b>950</b>	<b>966</b>	<b>485</b>	<b>355</b>	<b>341</b>
OFICINAS JOVENS EMPREENDEDORES						
LOCALIDADE	MATRIC	DESIST	CONCLUINTES			
ANAÍDEBRANÇU	29	2	27			
MATAPI MIRIM	40	14	26			
MAZAGÃO	66	19	47			
<b>TOTAL GERAL OFICINAS</b>		<b>135</b>	<b>35</b>	<b>100</b>		
<b>TOTAL GERAL DE PESSOAS CAPACITADAS NA SEGUNDA EDIÇÃO</b>				<b>441</b>		

## Registros do percurso do projeto

Imagem 1 e 2



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, Copyright 2024.

Imagem 3



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, Copyright 2024.

Imagem 4



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 5



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, Copyright 2024.

Imagem 6



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 7



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, Copyright 2024.

Imagem 8



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 9



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 10



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 11



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 12



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.

Imagem 13



Fonte: Acervo do Projeto Jovem Visionário, 2024.



# MAKUNAÍMA: EXPLORANDO A FIGURA DO TRICKSTER COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO NA CULTURA PEMON

Cynthia de Almeida Menezes, Suziane de Oliveira Borges e  
Marcos Paulo Torres Pereira

## Introdução

Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *A Construção do Trickster Makunaíma na Visão de Povos Originários: Perspectivismo e Identidades*, apresentado pelas autoras como requisito parcial para o término da graduação em Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), e se dedica à análise da construção da personagem Makunaíma enquanto herói trickster presente nas narrativas cosmogônicas dos povos Taulipáng<sup>vii</sup> e Arekuná registradas pelo etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg, em sua expedição ao Circum-roraima<sup>viii</sup>, de 1911 a 1913. As narrativas analisadas se encontram no volume II intitulado *Mitos e Lendas dos Índios Taulipáng e Arekuná*<sup>ix</sup>, que faz parte da obra *Do Roraima ao Orinoco (Vom Roraima zum Orinoco)*, de 1924, resultante de suas anotações presentes em seu roteiro de viagem.

Durante sua passagem pelo Circum-roraima, Koch-Grünberg foi acompanhado por dois indígenas do povo pemon: Mayuluaipú, indígena Taulipáng; e Mõseuaípu (conhecido por seu apelido Akúli), indígena Arekuná. Esses dois foram responsáveis por narrar as histórias de suas respectivas comunidades ao etnólogo, que as registrava por meio de um fonógrafo, a tecnologia considerada a mais desenvolvida para aquele período de início do século XX. Lúcia Sá (2012) explica que Mayuluaipú narrava as histórias em português para Koch, além de ajudá-lo com informações relevantes acerca das culturas e da língua, elucidando as dúvidas relacionadas aos termos indígenas. Ademais, ele

também traduzia as narrativas contadas por Akúli – que não falava português – com acréscimo de comentários próprios.

Foi desta maneira que cinquenta narrativas foram registradas, transcritas e publicadas por Koch, com a adição de uma análise sobre certos elementos presentes nas histórias. Em sua maioria, essas narrativas possuem caráter etiológico, pois discutem a origem e criação das coisas, como o fogo, animais e outros elementos da natureza. Lúcia Sá detalha: “Ao mesmo tempo, essas histórias são divertidas, servem para entreter os ouvintes com um esclarecimento bem-humorado sobre os fenômenos do mundo. Entre os pemons, o fato de uma explicação ser sagrada não significa que não possa também ser divertida” (Sá, 2012, p. 96-97).

Dessas cinquenta narrativas, apenas doze tem a presença de Makunaíma, herói pemon que serviu de inspiração para a construção da personagem Macunaíma, do romance modernista homônimo, de Mário de Andrade. Assim, elegemos essas doze narrativas como corpus da nossa análise, visando compreender as nuances das ações de Makunaíma nessas histórias e sua interação com as outras personagens, seres e o ambiente circundante. Para conduzir esta pesquisa, seguimos os seguintes passos: imergimos na leitura das narrativas como um todo; organizamos as histórias de acordo com a comunidade as quais pertencem, permitindo uma compreensão contextualizada dos cenários em que se desenrolam; selecionamos as ações mais relevantes na intriga, atribuindo-lhes destaque e relevância na análise proposta; estabelecemos uma ordem cronológica para compreender a evolução das ações e do próprio Makunaíma ao longo do tempo. Essa abordagem foi enriquecida pelo diálogo constante com embasamento teórico selecionado, proporcionando uma análise aprofundada e contextualmente embasada.

Ressalta-se que o foco da pesquisa inicial foi maior e buscou compreender Makunaíma para além da figura de *trickster*, mas para este recorte destacamos como objetivo geral a investigação da figura de Makunaíma como um herói *trickster* por meio do exame de narrativas originárias à luz do perspectivismo ameríndio, analisando sua representação e impacto cultural e estabelecendo

seu papel como um elemento transformador da cultura dos povos pemons. Para cumprir tal objetivo, buscamos: (I) Compreender a construção de Makunaíma como herói *trickster* nas narrativas pemons, explorando suas ações e escolhas no decorrer das histórias; (II) Analisar as narrativas sob o prisma do perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro, uma vez que o sistema de crenças e valores desses povos é profundamente distinto da perspectiva ocidental; (III) Estabelecer qual o papel de Makunaíma enquanto agente transformador da cultura dos povos que o moldaram.

Para tal, o trabalho foi centrado na seguinte seção: (I) *Uma Leitura de Makunaíma como Herói Trickster*, onde concentramo-nos na interpretação das características de Makunaíma à luz do arquétipo do herói *trickster*, presente em literaturas e cosmogonias de todo mundo, utilizando como base o estudo de Lewis Hyde (2017), Lúcia Sá (2012), Renato Queiroz (1991), Antonio Candido (1970) e a teoria do perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro (1996).

A partir da teoria sobre o perspectivismo ameríndio, de Viveiros de Castro (1996), foi possível relacionar as narrativas analisadas com os distintos pontos de vista que permeiam as cosmologias indígenas, verificando como a personagem se interrelaciona com o xamanismo, relações de predador e presa e a condição teriomórfica que assume nas narrativas. Destacamos que buscamos dialogar com a análise feita por Lúcia Sá (2012) em sua obra *Literaturas da Floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*, em razão de seu estudo possuir relevantes contribuições à constituição de Makunaíma nas narrativas pemons. A partir disso, e considerando os pressupostos teóricos de Lewis Hyde (2017), percebeu-se que Makunaíma é um ser complexo, ambivalente e paradoxal, ou seja, configura-se como um *trickster*, figura importante em diversas cosmogonias ao redor do mundo por exercer papel relevante na transformação e criação do mundo como conhecemos, ou seja, Makunaíma é o herói transformador da cultura pemon e móbil de suas narrativas.

Por fim, destacamos que realizar este tipo de trabalho é importante, pois conhecer e reconhecer as culturas e narrativas dos povos indígenas, tomando como ponto de partida suas visões de mundo, é fundamental para compreender as contribuições desses povos para a formação de Brasil, tendo ciência de que “o Brasil de Euclides da Cunha não é o mesmo de Brasil de Davi Kopenawa, mesmo que ambos sejam Brasil” (Pereira, 2023), sendo ideal que cada vez mais indivíduos pertencentes a esses povos produzam e sejam reconhecidos no cenário acadêmico. Portanto, além desta pesquisa ser necessária para a compreensão das narrativas originárias à luz de uma perspectiva decolonial, ela também contribui para a criação de espaços nos quais os indivíduos indígenas possam falar e serem ouvidos.

### **Uma Leitura de Makunaíma como Herói Trickster**

Makunaíma é o herói cultural do povo indígena Pemon habitante do Circum-roraima, descrito como um ser astuto dotado de grandes poderes sobrenaturais capazes de alterar o espaço e a ordem natural das coisas, bem como de criar novos seres e elementos. Está associado a grandes mudanças tanto do espaço físico habitado pelas diferentes denominações do povo pemon, quanto das relações que os membros estabelecem entre si e com a natureza.

As narrativas a respeito dessa figura cosmogônica são, em sua maioria, transmitidas oralmente e contêm explicações acerca da formação do espaço geográfico; da origem dos homens como são agora; do surgimento dos animais de caça e pesca; do porquê de determinados formatos de plantas e de partes do corpo humano e do sabor de algumas frutas. Também estão contidas nessas narrativas o início da confecção de objetos e processos essenciais para a vida das comunidades, como: a criação da cerâmica, agricultura e armadilhas de caça (Sá, 2012, p. 50-51).

O fato de Makunaíma ser um herói cultural pemon não significa que as narrativas que o envolvem sejam homogêneas e invariáveis, pois, além de serem transmitidas de forma oral, como

dito anteriormente, há também a questão da subdivisão dos povos indígenas em diferentes aldeias e comunidades ligadas por meio da história e da cultura, mas que se desenvolvem de maneira relativamente autônoma e por isso divergem em alguns aspectos que envolvem sua cosmologia<sup>x</sup>. Paul Zumthor (2014) discorre sobre como, em contextos de oralidade pura, a preservação das narrativas está intrinsecamente ligada à memória, esta que possibilita variações e reformulações ao longo do tempo, fenômeno que o autor denomina como *movência* (Zumthor, 2014, p. 65). Esse conceito se faz evidente na pluralidade de narrativas que envolvem Makunaíma, pois são consequências das variações que essas histórias receberam ao decorrer do tempo e revelam a natureza transitória que as envolvem.

Ressaltamos que não estamos nos referindo a um sujeito singular, mas sim a uma entidade composta por uma pluralidade de caracteres, cada qual com suas próprias especificidades e variações, transmitidas pelas diferentes comunidades pemons. Mesmo que alguns elementos das narrativas dessas duas comunidades se diferenciem em determinados pontos, ainda é possível identificar o Makunaíma dessas histórias como um ser único. Tendo isso em vista, o Makunaíma analisado no presente estudo é aquele presente nos relatos de dois membros das comunidades pemons Taulipáng e Arekuná ao etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg, entre 1911 e 1913.

Eduardo Viveiros de Castro (1996, p. 115) debruça um olhar profundo e único a respeito das cosmologias ameríndias, abordando, em seu estudo, o tema da “qualidade perspectiva”, que se trata “da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos”. Nesse sentido, compreende-se que, nessas histórias, não cabe utilizarmos os códigos éticos e morais que regem a sociedade ocidental – como as concepções dicotômicas entre Bem e Mal, por exemplo –, pois a astúcia, artimanhas ou mesmo as atitudes do herói que, aos olhos de uma perspectiva ocidental, poderiam ser questionáveis, são

compreendidas dentro de um conjunto de valores e entendimentos próprios desse universo cultural ameríndio.

Adentrando nas narrativas, nelas é possível perceber Makunaíma como uma figura ambivalente, que ora se apresenta como um ser egoísta, cruel, impulsivo e lascivo, ora se apresenta como alguém sensível, generoso, inventivo e astuto. Essas aparentes contradições que permeiam a personagem não são resultados de algum evento específico que tenha moldado sua personalidade, como ocorre com o pícaro por exemplo, cuja característica é que, inicialmente, ele é ingênuo, mas ao sofrer um choque abrupto com a realidade, acaba sendo conduzido à prática da mentira, da dissimulação e do roubo, sendo gradualmente moldado em um ser astuto e desprovido de escrúpulos, como uma espécie de autodefesa para os obstáculos que enfrenta na vida (Candido, 1970, p. 69). Na verdade, esses paradoxos são aspectos intrínsecos de Makunaíma, e podem ser mais bem compreendidos se compararmos esse herói pemon ao *trickster*, figura comum em literaturas de todo o mundo.

De acordo com Queiroz (1991), a palavra *trickster* é utilizada para nomear uma série de heróis embusteiros, astutos, cômicos e brincalhões, cujas façanhas ocorrem tanto em um passado mítico, quanto no presente. Inicialmente, esse termo era utilizado para classificar um número limitado de *heróis trapaceiros* presentes no repertório cosmológico de grupos indígenas norte-americanos, mas agora também é usado para se referir a uma variedade de personagens semelhantes conhecidos em diversas culturas, que têm como denominador comum uma jornada marcada pela sequência de ações benéficas e prejudiciais aos homens, provocando-lhes sentimentos de admiração e respeito, bem como de indignação e medo.

Lewis Hyde (2017) sustenta que o *trickster* é um herói cultural contraditório e paradoxal, amplamente reconhecido em várias culturas devido ao seu papel civilizador, à sua habilidade de cruzar fronteiras e à ambiguidade inerente ao seu caráter. O autor destaca essa ambiguidade ao explorar a conexão entre o *trickster* e a figura do Diabo.: “[...] o Diabo e o *trickster* não são a mesma coisa,

embora tenham sido confundidos com frequência. [...] O Diabo é um agente do mal, mas o *trickster* é amoral, não imoral” (Hyde, 2017, p. 20)<sup>xi</sup>.

Makunaíma se alinha às características atribuídas a essa figura emblemática por desafiar as normas sociais estabelecidas e transpor os limites que delineiam as fronteiras do mundo, exercendo uma influência significativa no desenvolvimento da cultura do povo Pemon, uma vez que suas ações criam, moldam e subvertem aspectos essenciais dos modos de vida dessas pessoas.

A narrativa em que temos Makunaíma mais jovem retrata sua infância, na qual o pequeno elabora esquemas para manter relações sexuais com a cunhada por meio da metamorfose em homem adulto e tomar o lugar do irmão mais velho como “provedor” da família, demonstrando, já nessa fase de sua vida, a competitividade com o irmão e sua propensão para coordenar ações que visam, exclusivamente, o seu próprio benefício. Hyde (2017) afirma que “[...] as histórias de vida dos *tricksters* dividem-se em duas partes: há um período passado de ‘primeiras proezas’ e depois há ações em andamento no presente” (Hyde, 2017, p. 376), ou seja, nesta narrativa podemos vislumbrar Makunaíma tomando atitudes que evidenciam sua astúcia e ambiguidade desde a fase inicial de sua vida.

Tais atitudes denotam a intenção do herói de se estabelecer como chefe da família naquele momento, porque quer receber os privilégios de provedor, mas não as responsabilidades atribuídas a esse posto. De acordo com Hyde (2017), desde a infância, o *trickster* já evidencia uma perspicácia e astúcia marcantes, característica que revela sua indiferença em relação à imagem que a família deseja impor ou às expectativas idealizadas pela mãe, desafiando diretamente as projeções e desejos que foram estabelecidos para ele desde cedo<sup>xii</sup>.

Makunaíma apresenta traços de autonomia e enganação ainda criança. Mais tarde, nessa mesma narrativa, ele desafia Jigüé ao triunfar na caçada de uma anta, algo que o irmão mais velho não conseguiu realizar. Com confiança, ele assegura à mãe que a presa não cairá na armadilha do irmão, mas sim na sua própria, previsão

que se concretiza. A atividade de caça é uma das forças motrizes que impulsionam o *trickster* em sua jornada, uma vez que “histórias de *tricksters*, mesmo quando têm significados culturais muito mais complicados, preservam um conjunto de imagens de dias quando o que importava, acima de tudo, era a caça” (Hyde, 2017, p. 34). Ao desafiar a autoridade de seu irmão nessa atividade cultural tão importante, Makunaíma assume o posto de chefe e provedor, mesmo sendo o caçula da família, o que estremece as estruturas hierárquicas dos pemons. Sá (2012) explica:

Essas histórias também nos ajudam a compreender a divisão de poder na sociedade pemon: a definição hierárquica da família e a possibilidade de subvertê-la; a redefinição de papéis por meio do conhecimento e da malandragem (é o conhecimento de Makunaíma, ou seja, sua “criatividade prática”, que garante sua superioridade em relação ao irmão); o significado pragmático do poder (por meio do poder, ele pode distribuir a carne da caça e ter relações sexuais com a mulher que deseja sem medo de ser punido); e sua constante redefinição naquelas situações em que Makunaíma volta a assumir o papel de irmãozinho caçula que necessita da proteção dos mais velhos. (Sá, 2012, p. 65)

Nos estudos conduzidos por Viveiros de Castro (2015), a caça é descrita como uma atividade que vai além da simples busca por alimento, pois representa a troca de perspectivas entre o caçador e sua presa. Pereira (2019, p. 187) contribui com esse ponto ao afirmar que “a caça não se perfaz apenas pelo caráter de provimento alimentar, ou pelo conhecimento de armas e técnicas de caçada, mas no profundo conhecimento relacional do/com o outro – a caça – e de seu comportamento animal, e do/com o ambiente”. Nesse contexto, o caçador se imerge na perspectiva do animal que busca, o que exige compreensão dos padrões comportamentais, movimentos e até mesmo da mente de sua presa, estabelecendo assim uma conexão profunda e relacional para o sucesso na caçada. Ao contemplarmos o triunfo do herói na caçada da anta, somos instigados a refletir sobre a íntima conexão que ele estabelece com o animal e se essa ligação não foi um fator determinante para o sucesso alcançado, ao mesmo tempo

em que nos questionamos se a vitória não deveria naturalmente pertencer ao irmão mais velho, detentor de maior experiência. Desse modo, sua conquista parece derivar de uma relação de alteridade profunda entre predador e presa, transcendendo simples estratégias de caça.

Hyde (2017) afirma que o *trickster* possui uma capacidade de lidar com situações casuais, que acontecem inesperadamente fora do alcance de seu controle, capacidade esta que o autor denomina como “contingência”. Isto é, essa figura revela uma notável capacidade de enfrentar até mesmo as circunstâncias mais imprevisíveis que possam surgir em seu trajeto, mesmo que algumas delas sejam resultados de suas próprias ações, como é possível notar na narrativa Taulipáng em que Makunaíma, curioso, acaba se prendendo no laço do gigante Piai’mã, acontecimento que só se desenrola devido à insistência do herói em bater sua sarabatana nesse mesmo laço, ou seja, ele mesmo se colocou nesta situação problemática. Ainda assim, mesmo sendo levado por Piai’mã em seu cesto, o herói consegue escapar habilmente ao ouvir antecipadamente o gigante instruir o cesto a abrir a boca:

Makunaíma ficou pensando: "Como é que vou sair do cesto? Disse ao cesto: "Abre tua boca, tua grande boca!" Então o cesto abriu sua boca. Quando ele abriu a boca, Makunaíma pulou para fora e correu. Chegou em casa e contou tudo ao irmão. (Koch-Grünberg, 1953, p. 58)

Desse modo, o *trickster* também se enreda em suas próprias armadilhas, mas, de maneira consistente, prevalece e consegue escapar triunfante ao final. Esse aspecto revela “as duas faces do *trickster*: a tolice, que afinal se revela salvadora, e a esperteza, que muitas vezes redundando em desastre, ao menos provisório” (Candido, 1970, p. 72). Essa atitude de imitar uma ação já mobilizada pelo seu potencial predador é outro aspecto característico dessa figura arquetípica, em razão de, ao contrário dos outros animais como tubarões, lobos e águias, ele não possui um método próprio inerente a ele, algo que constitui tanto sua

principal fraqueza, quanto a sua principal força, uma vez que, na ausência de um instinto de caça inato, o *trickster* se configura como um imitador, de modo que, se ele for um imitador competente, constituirá um repertório de métodos ao decorrer de sua história (Hyde, 2017, p. 67). Além disso, considerando o perspectivismo ameríndio, o fato de o *trickster* frequentemente assumir o papel de presa faz com que ele se torne um caçador melhor, pois ao se tornar capaz de enxergar o mundo a partir do ponto de vista daquele que é caçado, sabe exatamente como capturar a presa quando volta a assumir o papel de caçador.

Nas três histórias Taulipáng em que Makunaíma enfrenta Piai'mã, destacam-se sua notável habilidade de imitar e suas destrezas que sempre o conduzem a uma fuga vitoriosa no desfecho, sendo que em uma dessas histórias o herói até mesmo ressuscita com a ajuda de seu irmão Ma'nape. No primeiro encontro de Makunaíma com essa figura, ele foge do cão de Piai'mã e se esconde em um buraco, do qual o gigante tenta removê-lo com um pau. Mesmo com o esforço de Piai'mã, o herói se mantém firme, recusando-se a sair, e assim que surge a oportunidade, Makunaíma aproveita: sai do esconderijo e foge, colocando um pau no buraco para imitar a estratégia de seu perseguidor, ou seja, mais uma vez, ele triunfa ao usar os métodos do predador a seu favor.

Na segunda narrativa do encontro dos dois, Makunaíma é morto por Piai'mã com uma flecha envenenada, após responder ao canto do gigante. Contudo, Ma'nape realiza um ritual, recompondo o corpo esquartejado do irmão, trazendo-o de volta à vida. Essa sequência de eventos ressalta os poderes do *trickster* manifestados em Makunaíma, pois ele enfrenta inúmeros perigos, escapando ileso até mesmo da iminência da morte.

Quando se encontra isolado ou age sem a companhia de seus irmãos ou outros personagens, Makunaíma frequentemente se enreda no próprio arдил, como é exemplificado na narrativa Taulipáng, em que, impulsionado por sua curiosidade, ele busca Waimesá-pódole, apesar do aviso de seus irmãos para não se aproximar. Eles alertaram sobre a criatura, cuja língua comprida

pode capturar quem estiver próximo, o que acabou acontecendo com Makunaíma, que foi engolido por ela.

A narrativa entra em conformidade com o que é postulado por Hyde: “em todas essas histórias, o *trickster* deve fazer mais do que apenas se alimentar; deve fazê-lo sem ser comido. A inteligência do *trickster* nasce do apetite em dois sentidos; ela ao mesmo tempo procura saciar a fome e subverter toda fome que não seja a sua” (Hyde, 2017, p. 39). Makunaíma não tinha intenção de consumir Waimesá-pódole, sua fome nasce, mais uma vez, de sua curiosidade, resultando em uma complicação provisória que, no desfecho, culminou em seu retorno habitual, quando é salvo por seus irmãos: “então lhe abriram as entranhas. Makunaíma achava-se dentro. Estava vivo e pulou para fora. Ele disse: “Viram como eu sei lutar com um animal destes?” – Então voltaram para casa” (Koch-Grünberg, 1953, p. 61).

Segundo os estudos de Queiroz (1991) e Hyde (2017), os *tricksters* se configuram como seres solitários devido sua natureza caótica e por serem andarilhos desprovidos de morada fixa, dessituados e no limiar das sociedades. Lúcia Sá (2012) diverge deles ao tratar de Makunaíma, e afirma que o herói pemon “nunca aparece sozinho nessas histórias: suas aventuras tendem a enfatizar sua relação com os irmãos, e é no contexto desse relacionamento que seu caráter de *trickster* deve ser analisado” (Sá, 2012, p. 60).

Dialogando com esses três autores, postulamos que o *trickster* Makunaíma é solitário, como afirmam Queiroz (1991) e Hyde (2017), na medida em que é incapaz de desenvolver laços profundos de afeto com aqueles que o cercam, contudo consegue sê-lo sem se configurar como alguém sozinho, uma vez que ele está quase sempre acompanhado pelos irmãos, como afirma Lúcia Sá (2012). Essa particularidade de Makunaíma em relação aos demais *tricksters* pode ser compreendida no âmbito da cultura a qual o herói pertence, visto que muitas das narrativas que o envolvem, principalmente as de episódios que aparentam ter ocorrido antes da derrubada de Wazaká, remetem a um passado em que os pemons eram coletores e, por sua vez, andarilhos, sendo

assim, permanecer junto do grupo familiar não fazia com que o herói estivesse preso a um contexto fixo.

Queiroz (1991) afirma que o *trickster* funciona como um perturbador e agente da ordem, uma vez que suas transgressões podem romper com o padrão social estabelecido ou reforçá-lo. Tendo em vista que, em todas as vezes que Makunaíma, antes da queda da árvore universal, transgride a ordem e se separa dos membros do grupo, ele se transforma em presa em potencial, ou seja, suas narrativas tendem a reforçar o padrão de grupos andarilhos de se manterem unidos para garantir a segurança. Mesmo que Makunaíma não seja sozinho, ele se mantém no limiar da sociedade pemon, como transgressor, cruzando fronteiras entre ordem e desordem, passado e futuro, bem e mal, sendo esse cruzar de fronteiras mais evidenciado durante as narrativas a respeito da árvore universal.

Também é preciso destacar que, após o evento da queda da árvore, a presença dos irmãos de Makunaíma em suas histórias reduz consideravelmente, além disso, nas narrativas Taulipáng, temos o herói partindo sozinho para uma espécie de exílio do outro lado do monte Roraima. Esse fator reforça o caráter *trickster* da personagem, visto que no momento em que os pemons deixaram de ser andarilhos para serem agricultores, não cabia mais a ele permanecer em meio aquela sociedade, porque isso significaria “criar raízes”. Vale ressaltar que existe uma dicotomia entre o lado sul do monte Roraima, habitado pelos pemons e onde as plantas só crescem se forem cultivadas; e o lado norte, que é fértil e as plantas crescem por conta própria, ou seja, Makunaíma parte do meio da sociedade para uma terra de fronteira, que é o habitat natural do *trickster*<sup>xiii</sup>.

Partindo para a narrativa da queda da árvore universal, a primeira informação fornecida a respeito de Makunaíma e seus irmãos é que eles passavam fome. Essa informação é crucial, não só para a compreensão do fator motivador da sequência de eventos que se seguiram, mas também para o estabelecimento da fome/apetite como a força motriz de Makunaíma. Hyde (2017) afirma que o *trickster* possui um apetite insaciável que vai além das

necessidades alimentares, buscando satisfazer todos os tipos de fome, como a de poder e a de sexo, e é desse apetite que deriva o que o autor chama de “inteligência criativa”, através da qual o *trickster* se torna mestre do roubo e da mentira. Podemos notar a mobilização dessa inteligência criativa em Makunaíma quando ele, sendo mestre dos ardis como todos os *tricksters*, mente e engana outra personagem a fim de descobrir a fonte de comida que ela escondia.

Quando um dia voltou para casa, de barriga cheia, Makunaima lhe disse: “Vamos dormir!” Mas ele só queria era descobrir o que Akúli tinha comido, porque todos os dias este tinha a barriga cheia. Akúli dormiu. Makunaíma fazia de conta que também estava dormindo, mas levantou o lábio de Akúli, para ver o que ele tinha comido. Achou um pedacinho de fruta na boca de Akúli e saboreando descobriu que era banana, Wazákapelú. (Koch-Grünberg, 1953, p. 49)

O herói é bem-sucedido em seu empreendimento por saciar sua fome e encontra a árvore que é a fonte de comida de Akúli em ambas as narrativas, Taulipáng e Arekuná. Contudo, ao ignorar a condição de se alimentar somente dos frutos que caíam e cortar a árvore, Makunaíma retorna à condição original de fome. Essa maneira do personagem proceder é compreendida quando temos em mente que o enredo típico do *trickster* é receber algo valioso com uma condição relativa ao seu uso, então o tempo passa e logo a fome o leva a violar essa condição, conseqüentemente, a plenitude das coisas diminui inexoravelmente, a fome devora o ideal, e o *trickster* sofre. Parece haver apenas duas opções: comida ilimitada ou apetite limitado (Hyde, 2017, p. 48). A inabilidade/incapacidade de Makunaíma de conter seu apetite e obedecer às regras vigentes é mais enfatizada dentro da narrativa Arekuná, na qual o herói, além de ser o responsável pela queda de Wazaká, ainda corta duas outras árvores de frutas comestíveis<sup>xiv</sup> antes disso, voltando a passar fome após a violação de cada uma dessas regras.

Lúcia Sá (2012) aponta que Makunaíma é o grande herói cultural *trickster* dos pemons, responsável pela definição do atual aspecto geográfico da região, das características de suas fronteiras, por criar-lhes e aos animais que lhes servem de alimento, por possibilitar a agricultura, por lhes ensinar a usar ferramentas e o fogo, por transformá-los no que são. Nas narrativas sobre a árvore universal, temos o momento exato do estabelecimento de grande parte dessas características, e é eminente que a maioria das criações e objetos roubados por Makunaíma chegaram à humanidade como meros acidentes derivados do apetite desse herói. Por exemplo, o estabelecimento da agricultura e a fertilização do solo<sup>xv</sup>, são consequências da queda da árvore Wazaká ocasionada – direta ou indiretamente – por ele e por seu desejo de se salvar da enchente, que também é culpa sua.

Queiroz (1991) discorre sobre como os *tricksters* desempenham nas narrativas papel de vilão e de herói, sendo muitas vezes heróis civilizadores, criadores das condições essenciais para a vida humana. Porém, o autor acrescenta que os feitos positivos desses personagens, em geral, são involuntários, uma vez que seus comportamentos se orientam, em grande medida, por impulsos egoístas e anti-sociais. Sendo assim, quando Makunaíma fertiliza o solo e traz o fogo para a humanidade, após roubá-lo do pássaro Mutúg<sup>xvi</sup>, ele não o faz por amor aos homens, mas sim porque tem apetite, que nessa história se manifesta como fome fisiológica e desejo por deixar de comer carne crua.

A criação dos homens, dos animais de caça e peixes realizadas por Makunaíma dentro das narrativas Taulipáng também é consequência implícita do apetite do herói mobilizando sua inteligência criativa, pois depois da enchente decorrente da queda da árvore universal, sucedeu-se um incêndio que eliminou boa parte da vida na terra e fez a outra se esconder em um lugar impossível de encontrar, assim Makunaíma cria os novos homens, os animais de caça e os peixes. Essa atitude pode, a princípio, parecer uma forma de mitigar os danos causados por ele ou ato de benevolência, mas se partirmos da premissa de que sem a carne dos peixes, das caças e dos humanos, Makunaíma não poderia

saciar sua fome de comida e de prazer, então temos a criação desses seres como um capricho necessário à satisfação dos anseios do herói. Vale ressaltar que, o momento da criação dos homens a partir do barro nas narrativas Taulipáng e a confecção de um anzol do mesmo material nas narrativas Arekuná, marcam o início dos processos de confecção de materiais de cerâmica, que só passam a ser possíveis graças ao incêndio universal e a tomada do fogo.

Makunaíma, ao derrubar Wazaká, estabelece um novo mundo tanto porque modificou consideravelmente o espaço do mundo antigo ao transformar árvores em montes, pessoas e animais em pedra e plantas, e fertilizar a região; quanto porque foi o responsável pela transição entre os antepassados coletores dos pemons e os atuais agricultores (Sá, 2012, p. 57). Também vale notar que, diferente de outras cosmologias, a derrubada da árvore universal não é uma punição divina e nem uma divisão entre um passado paradisíaco e um presente miserável, na verdade, essas histórias revelam que as dificuldades são um aspecto imanente do mundo, ou seja, a fome e as catástrofes naturais eram tão comuns no passado, quanto são no presente. Esses aspectos “imperfeitos” do mundo que rodeia e é criado por Makunaíma denunciam outro de seus aspectos *tricksters*, pois segundo Hyde (2017), as narrativas que envolvem esses arquétipos são radicalmente anti-idealistas e feitas para um mundo com imperfeições. De fato, os *tricksters* criam o mundo e fornecem a ele elementos fundamentais para a preservação e facilitação da vida, porém esse mundo também é dotado de morte, limitações e necessidade de trabalho constante.

O autor também ressalta, e podemos constatar esse elemento ao ler as histórias de Makunaíma, que embora as histórias envolvendo *tricksters* sejam anti-idealistas, elas dificilmente carregam um tom trágico, aliás, seu caráter é geralmente cômico. *Tricksters* são transformadores do próprio corpo e, principalmente do mundo, eles utilizam materiais que já estão dados e mostram até que ponto a realidade pode ser alterada ao brincar com seus elementos (Hyde, 2017, p. 135). Makunaíma é capaz de fertilizar a terra, de extinguir e criar novos homens e coisas, porém não é

capaz de acabar com seu próprio apetite, assim como talvez não seja capaz de acabar com a fome do mundo que criou.

Hyde (2017), em seus estudos sobre os *tricksters* de diferentes culturas, percebe uma forte associação deles com a invenção ou desenvolvimento da linguagem, e por isso atribui essas figuras a habilidade de criar, codificar e decodificar signos. Essa habilidade dos *tricksters*, segundo o autor, tem sua origem no roubo, na mentira criativa e na ausência de vergonha ao frustrar expectativas sociais. Essas características *tricksters*, quando postas em ação, levam eles a romperem com as ordens vigentes e a atribuir novos significados a coisas já existentes. Lúcia Sá afirma que

Wazaká, a árvore da comida dos pemons, é um conceito com duas vertentes: a primeira aponta em direção ao passado, um tempo em que os ancestrais nômades dos pemons precisavam viver das frutas que catavam do chão; a outra mira o futuro, ou seja, o presente dos pemons, que se estabeleceram na savana seca e escassa e se tornaram agricultores. (Sá, 2012, p. 50)

Ao nos atentarmos a essa narrativa, podemos perceber que Wazaká só adquire o sentido de Árvore Universal, bem como o de ponte entre passado e presente, após ser derrubada por Makunaíma, que ignorou as proibições e conselhos de seus irmãos. Isso é evidente quando notamos que se “a árvore Wazaká, que se achava carregada de todas as frutas boas que existem” (Koch-Grünberg, 1953 p.45) não tivesse sido derrubada, as frutas que ela carregava tão logo não existiriam na terra, de modo que a Árvore Universal, seria apenas outra árvore qualquer. Makunaíma inaugura um novo símbolo e consolida o seu papel de *trickster* como aquele que guarda o portão e que abre a passagem para o próximo mundo (Hyde, 2017, p. 230-231).

Como o *trickster* é aquele que se encontra na fronteira entre a ordem e a desordem, o bem e o mal, muitos aspectos negativos estão relacionados à sua existência, porém, justamente por essa figura se encontrar nesse local, existe certa nebulosidade entre o que seria perda e ganho quando se trata do produto de suas ações

(Hyde, 2017, p. 187). Por exemplo, na narrativa sobre o deslocamento de Makunaíma para o lado norte do monte Roraima, é dito que o personagem cobriu propositalmente o corpo de feridas e depois as jogou fora pelo caminho, transformando-as em pedra e ordenando-as que “pegassem” em todos que passassem por ali. Em um primeiro momento, tem-se a impressão de que esse feito ocasiona danos para todas as pessoas, uma vez que quem se deslocar por aquele local será machucado, contudo, se considerarmos essas rochas como uma proteção fronteira natural contra os inimigos de um povo, então teremos a incerteza de que esse encanto lançado pelo personagem gerou uma perda.

Essa incerteza sobre o que seria certo ou errado, bom ou ruim, nos leva a refletir a importância de analisar Makunaíma enquanto herói *trickster* a partir de uma multiplicidade de pontos de vistas, aquilo que Viveiros de Castro (1996) apontou em seu estudo como “qualidade perspectiva”, crucial para uma compreensão profunda das nuances culturais e cosmológicas envolvidas nestas narrativas. A teoria perspectivista proposta pelo antropólogo desafia a visão tradicional centrada no humano ao propor uma antropologia mais abrangente, convidando-nos a considerar não apenas a diversidade cultural, mas também a diversidade ontológica. Sob essa ótica, Makunaíma deixa de ser simplesmente um personagem “mitológico” e se torna um ponto de convergência entre as fronteiras fluidas entre humanos, animais e entidades divinas, tornando-se herói transformador da cultura Pemon.

As histórias do herói *trickster* Makunaíma estão completamente entrelaçadas tanto com o desenvolvimento biológico, quanto cultural das comunidades pemons. Na verdade, para esses povos, esses dois aspectos não se diferenciam em nenhum momento, como Lúcia Sá diz

Wazaká integra, ademais, outra afirmação filosófica, igualmente comum a vários textos indígenas americanos: a “criação” dos seres humanos não tem apenas um sentido biológico, mas também social. Os pemons só podem existir, isto é, ser criados, depois que passam a existir os elementos que caracterizam sua cultura: o plantio, a cestaria, a cerâmica e os marcos geográficos mais significativos. De

acordo com essa doutrina, não somos apenas o que comemos; somos, isto é, existimos, quando vivemos em sociedade, quando adquirimos a capacidade de criar, transformar, trabalhar, cantar, fumar etc. Aqueles que não participam do processo e se recusam a trabalhar com os demais – como a onça e a anta, os animais solitários de Watunna – são excluídos da sociedade. (Sá, 2012, p. 56)

Nesse sentido, Makunaíma transcende a mera representação de um herói *mítico*, assumindo um papel de profunda relevância na cultura dos povos pemons, ao fundamentar suas tradições, estabelecer-lhes suas culturas e propiciar elementos essenciais para a vivência no mundo. Sua personalidade é composta por uma multiplicidade de características, tornando-o ambivalente e paradoxal, algo que é comum à figura do herói *trickster*.

## Considerações finais

A partir das concepções de Viveiros de Castro que utilizamos para compreender a construção de Makunaíma e sua constituição a partir da visão dos povos pemons Taulipáng e Arekuná, percebemos que as relações, culturas e modos de compreensão de mundo inerentes aos povos ameríndios se diferenciam profundamente da visão estabelecida pela sociedade ocidental, pois o desenvolvimento biológico e cultural é simultâneo e não pode ser separado, para além disso, as relações entre os seres que povoam o cosmos se dão através de uma qualidade perspectiva, na qual eles compartilham uma mesma essência e se diferenciam pela especificidade dos corpos, que interferem diretamente na forma como os diferentes seres veem a si mesmos e aos outros.

Nas narrativas de Makunaíma, verificamos que o perspectivismo ameríndio se relaciona diretamente com as ações desencadeadas na intriga/enredo, posto que o desenvolvimento da cultura dos povos Taulipáng e Arekuná está ligado às mudanças que Makunaíma realiza no espaço circundante, uma vez que suas ações exercem grande influência na transformação do mundo. Devido à essa influência no mundo e ao seu caráter ambivalente e

paradoxal, Makunaíma configura-se como um *trickster*, conceito ligado à subversão, criatividade e apetite voraz, este que não se limita ao aspecto fisiológico, mas uma fome de tudo que existe, uma vez que nada o sacia por completo. Como base, utilizamos os pressupostos teóricos de Lewis Hyde (2017), dialogando, também, com os estudos de Queiroz (1991) e Lúcia Sá (2012). Ao analisar as nuances que compõem o *trickster*, percebe-se que ele desafia as convenções estabelecidas, desempenhando um papel fundamental na reconfiguração das normas e convenções sociais, transcendendo limites, tanto físicos quanto morais, navegando entre o divino e o humano, o sagrado e o profano.

Enquanto *trickster* que exerce esse papel dual, Makunaíma se encaixa nas categorias atribuídas a essa figura arquetípica por atuar nas juntas da sociedade pemon e do mundo, com ações ambíguas que ora trazem benefícios para os homens – como o estabelecimento da agricultura –, ora trazem malefícios – como a criação da cobra venenosa –, na verdade, perda e ganho são coisas incertas ao tratar do produto das ações de *tricksters* como Makunaíma. Sendo assim, ele não se encaixa nas categorias de herói, vilão ou anti-herói, pois o herói *trickster*, por si só, já é uma categoria própria que está além da moral, isso é evidenciado quando Makunaíma, antes de obter sucesso no final das narrativas em que é caçado, sempre passa pela derrota, que é ulterior ao *trickster*, uma vez que a queda é parte da subida, ou seja, a derrota é necessária para que ele triunfe. Desse modo, Makunaíma constitui-se como herói *trickster* transformador da cultura pemon, por trazer não apenas mudanças marcantes na geografia da região onde se faz presente, mas também por fundamentar os princípios de convivência e os padrões comportamentais dentro das cosmologias que o moldaram.

## Referências

CANDIDO, Antonio. **Dialética da malandragem**. Revista do Instituto de estudos brasileiros, n. 8, p. 67-89, 1970;

FERREIRA, Sonyellen F. Makunaimö pantonü – a história de Makunaima ou “meu companheiro, essa história é muito triste”. In: **Letras e vozes dos Lugares**. Organizado por Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Cristina Mielczarski dos Santos, Vera Lúcia Cardoso Medeiros. Porto Alegre: Zouk, 2022;

HYDE, Lewis. **A astúcia cria o mundo: trickster: trapaça, mito e arte**. Trad.: Francisco R. S. Innocêncio; revisão de tradução de Marina Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017;

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná**. Revista do Museu Paulista. São Paulo: 1953;

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. **Aula 1 Literatura e Estudos Culturais da Amazônia com Prof. Dr. Marcos Paulo Torres Pereira**. Youtube, 22 de junho de 2023. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=RrNWCz7YocU&t=989s&ab\\_channel=LiteraturasdoNorte](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=RrNWCz7YocU&t=989s&ab_channel=LiteraturasdoNorte)>. Acesso em 08 de dezembro de 2023;

\_\_\_\_\_. **Marcadores de Corporalidade Teriomórfica e Metamorfose em o Romance d’a Pedra do Reino**. Revista Decifrar, v. 7, n. 14, 2019;

QUEIROZ, Renato da Silva. **O herói-trapaceiro. Reflexões sobre a figura do trickster**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 3(1-2): 93-107, 1991;

SÁ, Lúcia. **Literatura da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012;

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015;

\_\_\_\_\_. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana, v. 2, p. 115-144, 1996;

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

# AULA DE PORTUGUÊS POR MEIO DE SEQUENCIAÇÃO DIDÁTICA: ENSINANDO A PRODUZIR REDAÇÃO DO ENEM PARA CURSISTAS DO PROJETO DE EXTENSÃO ESCREVE AMAPÁ

Maria Eduarda Santana e Martha Zoni

## Introdução

A escolha primária pela experiência relatada é motivada pelo meu acompanhamento e participação, enquanto membro integrante da monitoria, da construção de módulos sequenciais da Sequência didática (SD), elaborada para o projeto *Escreve Amapá* (PROFID - UNIFAP), coordenado pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Martha Zoni, do qual faço parte desde a sua primeira edição. O segundo motivo se dá pela necessidade em demonstrar como, de maneira simples, prática e organizada, foi possível ensinar um gênero de *redação para vestibular* do tipo dissertativo-argumentativo, por meio de “aulas-módulo”, que compartimentam partes do gênero ensinado, em associação a conhecimentos de base de língua portuguesa e gerais que, trabalhados em uma *sequência* bem planejada e distribuída, tornam-se capazes de viabilizar as estratégias de ensino de língua portuguesa.

A preocupação inicial em começar um projeto de extensão de ensino de língua portuguesa (LP) é a mesma que se encontra em qualquer ambiente que se visa ensinar língua, seja materna ou estrangeira. Um mesmo questionamento é sempre pertinente: de que forma ensinar? O desafio se torna maior quando não se trata somente de ensinar língua em uma sala de aula comum da educação de base, mas de ensinar um gênero específico a um grupo de alunos de perfil heterogêneo e, portanto, de níveis diferentes, que podem ou não já ter tido contato prévio com o objeto de ensino que, no caso do projeto, era a redação de vestibular do tipo dissertativa-argumentativa. É um processo que demanda

experiência, mas que também exige ideias novas que, compartilhadas, podem ajudar na construção de um planejamento eficaz, que satisfaça os objetivos pretendidos pelo projeto, assim como por seus cursistas.

No Escreve Amapá, o desafio de ensinar LP envolvia pensar em estratégias que conseguissem atender à demanda para que todos os alunos pudessem progredir conjuntamente estando em um mesmo ritmo de aprendizado. Pensando nesse desafio, é que se definiu o planejamento de “aulas-módulo”, sequenciadas, que giram em torno de um gênero discursivo (*redação de vestibular*), e visam acompanhar o aluno desde o momento em que o objeto de ensino lhe é apresentado, até o momento em que ele se demonstra capaz de praticar com autonomia o que aprendeu com o objeto. Assim, foi possível trabalhar com uma prática gradativa, que envolvia esforço por etapas, semelhante à produção e aplicação de uma Sequência Didática, modelo de atividade pensado para o ensino de gêneros, que foi inicialmente teorizado e definido por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Amparados por este modelo já muito estudado e desenvolvido por estudantes de licenciatura em Letras, que produzem SDs em diversas disciplinas de cunho didático, é que monitores e coordenação pensaram em um planejamento que envolvesse uma sequência, a partir da construção de um material prático que se ajustasse ao tempo de duração das aulas e de um período de edição do projeto. Dessa forma, decorreu-se o ponto inicial para a elaboração das aulas-módulo que tinham por objetivo a compreensão e escrita de um gênero formal – redação de vestibular, que é parte do rol de conteúdos exigidos em provas de vestibular, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se tornou o foco principal do projeto.

Com essa definição, as aulas foram sistematizadas para a exploração das dimensões do texto de uma redação, partindo de uma abordagem interacionista da escrita (Antunes, 2003), pois envolve “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que

aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas” (Antunes, 2003, p.45), ainda que se trate de um texto de caráter formal, destinado, sobretudo, ao cumprimento de provas. Assim, compreende-se que uma redação, assim como qualquer texto, seja ele oral ou escrito, também comunica e possui uma intenção comunicativa a ser lida e compreendida por um interlocutor, pois é entendido como uma “atividade interativa de expressão” (Antunes, 2003, p.45).

Com a proposta de uma SD, que destaca a relevância metodológica do ensino de língua através do texto, partimos para essa produção (de materiais de apoio para as aulas), com o objetivo de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97). Acerca das etapas, a produção seguiu as orientações definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): 1. Apresentação da situação; 2. Produção inicial; 3. Módulos; 4. Produção final (Esquema de sequência didática – adaptado).

Mediante essa organização, o material das aulas foi desenvolvido para atender às demandas do projeto, alcançando diferentes perfis de alunos, que foram apresentados, durante cada edição, ao estudo do texto de uma redação dissertativa-argumentativa (apresentação da situação); buscaram elaborar uma produção inicial, somente a partir de seus conhecimentos prévios (produção inicial), acompanharam o ensino-aprendizado das dimensões do gênero por meio das aulas-módulo (módulos), e executaram, por fim, a produção de uma redação (produção final), com o intuito de demonstrar o domínio do conteúdo estudado.

## **Contextualização**

A experiência aqui relatada parte de minha visão enquanto graduanda do curso de Letras Português/Francês e, sobretudo, como monitora do projeto de extensão Escreve Amapá (PROFID/UNIFAP), é parte de minha trajetória acadêmica e

parte da experiência como monitora do projeto. Aqui, pretendo relatar minhas experiências na segunda edição, em consonância com as da primeira edição (período em que foi pensado e construído o primeiro planejamento de aulas-módulo do curso), haja vista o objeto central de meu relato – as aulas sequenciadas – um modelo que foi inicialmente apresentado e desenvolvido através da produção de materiais específicos para cada aula (módulos), de forma colaborativa pela coordenação e discentes monitores, durante a 1ª edição.

Assim, centralizarei meu relato em experiências da segunda edição (a mais recente) e algumas referente à primeira edição, visto a sua importância. Partindo dessa perspectiva, este trabalho está condensado em minha participação como monitora durante as primeiras ofertas da primeira edição e as três respectivas ofertas do projeto ocorridas durante a sua 2ª edição, no ano de 2023: uma primeira de junho a julho; uma segunda em setembro e uma terceira em outubro. A primeira se trata de uma experiência de maior duração, ocorrida exclusivamente no formato online, com a participação de 4 monitores distribuídos em 2 salas. A segunda se refere a uma experiência mais curta, porém enriquecedora, pois ocorreu no formato presencial, com um alunado composto por discentes do curso de licenciatura em Letras da Unifap, do campus Quilombola do Curiaú (Macapá – AP) e, por fim, a terceira experiência se trata de participação em uma oferta que envolveu a composição de uma turma presencial e outra online, que teve revezamento em dupla, de monitores.

Dito isso, descreverei os procedimentos que levaram a decisão de produção de uma Sequência didática para o curso (ainda na primeira edição); quais fatores contribuíram para essa decisão; e como se deu o planejamento de aulas sequenciadas na segunda edição, que seguiu os moldes anteriores e contribuiu para o trabalho dos monitores e para o desempenho dos alunos durante as três ofertas recentes do projeto.

Primeiramente, é importante destacar que o material utilizado na edição mais recente do Escreve Amapá se baseia no material que fora construído na primeira edição. Assim, coube à

nova monitoria, composta por 4 discentes do curso de Letras Português/Francês e Letras Português/Inglês, a partir de orientações oferecidas pela coordenação, agir para traçar um plano que implementasse, nas aulas da nova edição, o material que já tinha sido produzido, mas que nele fossem incorporadas atualizações e possíveis modificações, condizentes com cada contexto de oferta do curso. Isso foi necessário visto, mais uma vez, o perfil heterogêneo dos cursistas, às diferentes demandas, às necessidades observadas, que corroboram para a decisão também de adaptação.

Assim, eu e meus colegas monitores trabalhamos, coletivamente, no processo de atualização do material que, no caso, é uma SD distribuída em materiais no formato expositivo/de apresentação e em apostilas de atividades para os alunos. É um processo natural se tratando de uma nova edição e do surgimento constante de temas diversos para o gênero abordado, visto que se refere a um gênero textual que permeia assuntos sociais da atualidade e que pode sofrer quaisquer modificações sobre a sua produção, em manuais de vestibulares, como é o caso do ENEM, que dita parâmetros de avaliação específicos para a escrita de uma redação na prova. Para tanto é que utilizo a abordagem da pesquisa-ação, vista como uma forma de conceber e organizar uma pesquisa social que objetiva a prática, de acordo com as indicações da ação e da participação do contexto observado (Thiollent, 1947, p.25).

Neste sentido, a experiência aqui relatada parte de um princípio de ação coletiva, participativa, que envolve um esforço comum, que objetiva impactar positivamente a partir do cumprimento dessa mesma ação. E esta ação pretendida envolve o processo de ministrar aulas e encontrar o planejamento mais adequado para cada oferta de curso, averiguando as condições em que são realizadas as aulas, o público que será atendido e as possibilidades de construção de material, de acordo com os subsídios disponíveis. Além disso, também envolve a observação, a partir do uso metodológico de uma SD, notando se, de fato, foi

uma opção de sucesso para o alcance dos objetivos inicialmente almejados.

## Discussão

A produção de SD faz parte do universo acadêmico de estudantes de licenciatura em Letras, como já afirmado, pois é visto como uma proposta eficaz e produtiva para o estudo de gêneros na escola, pois elege o Texto como objeto de ensino de língua portuguesa, mediante temáticas que rodeiam a estrutura textual e que dão espaço para o exercício das diferentes práticas de linguagem. Assim, o ensino de LP consegue unir objetivos específicos, como é o caso, por exemplo, do estudo de tópicos de gramática ou da exploração de temáticas diversas que acompanham o texto; e definir como objetivo geral, o conhecimento, a compreensão, a expressão e produção do gênero ensinado. Assim, o gênero em uma SD, é um instrumento para o seu aprendizado, assim como a base para o aprendizado de outros elementos.

Seguindo o modelo de Sequência didática semelhante ao projetado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), definimos que as aulas do projeto seguiriam as seguintes etapas descritas:

ESQUEMA DE AULAS SEQUENCIADAS DESENVOLVIDAS PARA O PROJETO DE EXTENSÃO ESCREVE AMAPÁ (8 AULAS)		
<b>Aula 1: Módulo inicial:</b>  <b>Apresentação da situação + Produção inicial</b>	<b>Aulas 2 a 6: Módulos seguintes</b>	<b>Aulas 7 a 8: Módulos finais</b>  <b>Produção final + revisão</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do curso e socialização;</li> <li>• Diálogo sobre a importância da leitura, dos repertórios socioculturais/de informação, e sobre o cuidado com a <i>fake news</i> na atualidade.</li> <li>• Leitura e análise de propostas de redação mais recentes da prova do Enem.</li> <li>• Dinâmica sobre repertórios socioculturais.</li> <li>• Atividade diagnóstica de escrita de uma redação a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aula 2:</b> socialização; estudo sobre o gênero redação do tipo dissertativo-argumentativo; noções sobre as tipologias “dissertativa” e “argumentativa”; estrutura de uma redação dissertativa-argumentativa; estudo e estratégias do primeiro tópico de estrutura – introdução –, com exemplos do Enem; apresentação de repertórios “coringas”; produção de uma <i>introdução</i> em conjunto (monitores e alunos; atividades como dever: pesquisa de repertórios de um tema e produção obrigatória de uma <i>introdução</i>, mas com opção de uma produção completa.</li> <li>• <b>Aula 3:</b> socialização; breve revisão sobre estrutura da redação e do tópico de ‘introdução’; estudo e tipos de argumentos utilizados no segundo tópico de estrutura – desenvolvimento –, com exemplos do Enem; repertórios “coringas”; produção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aula 7:</b> socialização; critérios de avaliação do Enem; atividades como dever: pesquisa e produção final: reescrita da redação diagnóstica, produzida no início do curso.</li> <li>• <b>Aula 8:</b> revisão das aulas ao longo do curso; momento de socialização e de despedida.</li> </ul>
---	--	---

	<p>de um <i>desenvolvimento</i> em conjunto (monitores e alunos); atividades como dever: pesquisa de repertórios de um tema e produção obrigatória de dois parágrafos de <i>desenvolvimento</i>, mas com a opção de uma produção completa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aula 4:</b> socialização; breve revisão dos tópicos da aula 1 e 2; estudo e formas de concluir a redação, sobre o terceiro tópico de estrutura – conclusão –, com exemplos do Enem + sobre a proposta de intervenção; o que são GOMIFES; produção de uma <i>conclusão</i> em conjunto (monitores e alunos); atividades como dever: pesquisa de repertórios de um tema e produção de uma redação completa.</li> <li>• <b>Aula 5:</b> socialização; análise de redações nota mil do Enem; breve revisão da estrutura da redação; atividades como dever: pesquisa de repertórios e produção de redação completa.</li> </ul>	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aula 6:</b>socialização; o que são marcadores argumentativos, quais os tipos e exemplos de uso na redação; atividades como dever: pesquisa de repertórios e produção textual.</li> </ul>	
--	--	--

A proposta de planejamento foi de iniciar o curso em sua primeira aula com a apresentação do objeto – a redação (apresentação da situação), oferecendo aos cursistas conhecimentos de base para a construção de uma redação dissertativa-argumentativa, que são os repertórios socioculturais/de informação. Para isso, organizamos uma dinâmica de “*brainstorm*” ou “*tempestade cerebral*”, que nos serviu de instrumento para a explicação do que são os repertórios e da sua importância para um texto que propõe ao sujeito que “disserte” e “arguente” sobre um determinado assunto, ou seja, saiba fazer a exposição sobre o tema solicitado e saiba argumentar sobre ele, utilizando os conhecimentos diversos (repertórios) que adquiriu por meio de leituras, de pesquisas etc.

Para situar os alunos acerca do gênero que iriam aprender e de seu objetivo de produção, fazia-se a análise de duas propostas de redação do Enem, exatamente da mesma forma que a prova costuma apresentar aos candidatos: uma folha com instruções, apresentação de “textos motivadores” e a proposição de um tema que é pertinente na sociedade brasileira. Por fim, a produção inicial foi proposta da mesma forma que em outras SDs: uma produção com o subsídio de material próprio do projeto, que pedia para o aluno escrever uma redação completa, com os seus próprios conhecimentos, sem recorrer a nenhum manual de redação ou à internet, para que pudessemos obter um diagnóstico dos cursistas, assim como também permitir que eles explorassem a escrita de uma redação baseado no que foi inicialmente apresentado e que, ao final pudessem notar a evolução que tiveram desde o primeiro

momento, com aulas e o conhecimento mais aprofundado do gênero.

Nesse sentido, o gênero redação de vestibular do tipo dissertativo-argumentativo foi apresentado de forma mais desenvolvida, na segunda aula do curso, que envolve o esclarecimento acerca do que vem a ser um texto de redação apoiado nas tipologias “dissertativa” e “argumentativa”. Cabe aqui, portanto, tratar brevemente sobre o que vem a ser o gênero e como as duas tipologias presentes oferecem-lhe uma identidade específica.

Primeiramente, quando cito “redação de vestibular”, me refiro a um texto que possui fins específicos: atender uma regra de avaliação em uma prova de vestibular, sendo, nesses termos, entendida como “prova de redação” ou “prova discursiva”. Visto isso, a redação de vestibular é texto com critérios, pois esclarece que o candidato deve atender, na escrita de uma redação, determinadas exigências, descritas em manuais e editais de provas de vestibular. Essa é uma característica que varia, dependendo do tipo de exame prestado, da instituição ou do órgão responsável pela aplicação. No caso do ENEM, que é um exame de grande escala, o padrão exigido é de uma redação do tipo dissertativa-argumentativa, que propõe que o participante reflita e discuta sobre assuntos pertinentes na sociedade brasileira (uma problemática), além de requisitá-lo à proposição de uma *proposta de intervenção* (uma possível solução) para o assunto, ao final do texto.

Com a visibilidade e relevância que o ENEM possui como prova de seleção no Brasil, o núcleo do projeto optou, portanto, por trabalhar com aulas de redação que tinham o foco no exame. Assim, elegeu-se o estudo da redação dissertativa-argumentativa, na qual o gênero redação possui uma estrutura fixa dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão; e é caracterizado por conter as tipologias dissertativa e argumentativa, que agregam uma “roupagem” específica ao texto, definindo os caminhos de encadeamento de cada parte da redação.

Daí surgiu a proposição de estudo sobre a “redação dissertativa-argumentativa”, tal como orienta o ENEM em sua aplicação.

Mas o que concerne dissertar ou argumentar? Em *dissertar*, entendemos que se trata de “apresentar/expor um assunto/tema, com riqueza de detalhes, seja oralmente ou por escrito” (material de SD Escreve Amapá); ou seja, de discutir/dialogar sobre um assunto. Entendido isso, a outra tipologia, a *argumentativa*, se entende como uma forma de “apresentar e relacionar fatos, provas e ideias com a finalidade de defender e/ou comprovar um ponto de vista/opinião sobre um dado assunto/tema” ((Material de SD Escreve Amapá). E é a argumentação que vem a ser o diferencial da redação, pois, em essência, a dissertação faz parte do que vem a ser uma redação de vestibular, está ligado com a tarefa da “exposição” de um tema, não necessariamente com sua discussão. A argumentação incorpora ao texto um elemento a mais: o posicionamento de quem fala ou escreve, através da apresentação de fundamentação consistente e verídica. Assim, ela é o meio que se abre para a tarefa da discussão.

Nas palavras das autoras Koch e Elias (2016), argumentar é um processo humano, que desencadeamos desde pequenos, quando temos a necessidade de conseguir algo, ou como no caso da primeira definição, de convencer, por meio de provas (argumentos), o interlocutor, sobre a nossa visão/opinião sobre algum assunto. Nesse sentido, a argumentação é a tipologia que torna a redação do ENEM mais específica, pois orienta o participante a fazer de seu texto não apenas uma exposição, ou seja, uma *dissertação* de ideias, mas um espaço para visões e reflexões. Para o ato da discussão.

Pelo seu diferencial, a redação dissertativa-argumentativa exige um trabalho detalhado de suas partes, uma vez que não se trata apenas de entender de que forma ela está estruturada, mas como a sua estrutura é construída e quais os caminhos para uma boa produção. O desafio maior do aprendente é compreender as estratégias e recursos indispensáveis para uma produção coerente, coesa e que inclua todas as etapas exigidas em suas partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Observando isso é que

as aulas buscaram, a partir da aula 2 até a aula 4, centralizar seus módulos no estudo aprofundado da estrutura do gênero, competindo aos monitores, trabalhar os detalhes concernentes aos elementos da introdução, como a tese; do desenvolvimento, como os tipos de argumentos; e da conclusão, como a organização da proposta de intervenção, tudo isso em diálogo constante com os parâmetros do ENEM. Essas aulas formavam a base para o estudo do gênero. Havia, no planejamento, a prática coletiva de produção acontecida em sala: monitores e alunos produziam juntos cada parte de uma redação com base no que era ensinado; além, é claro, da prática que ficava como “dever” aos alunos.

Da aula 5 a 7, foram trabalhados tópicos gerais acerca do que é indispensável ter atenção na escrita de uma redação e sobre como se faz importante a leitura de redações que obtiveram boas notas no ENEM, para que o texto se torne mais familiar e a sua compreensão seja mais completa, além de oferecer noções acerca de estratégias utilizadas para o alcance de uma boa avaliação. Nessas aulas, foram essenciais o estudo dos “marcadores argumentativos”, mecanismos linguísticos indispensáveis na redação e que contribuem para a construção de um texto coesivo e, conseqüentemente, coerente.

Além da leitura e análise de redações na aula 5 e do estudo dos marcadores na aula 6, o módulo 7 foi encarregado de trazer os critérios de avaliação utilizados pelo ENEM, contidas na cartilha do participante (Enem/Inep) – as competências avaliativas –; as situações que colocam em risco a avaliação de uma redação (com o lançamento de nova o); e como a prova de redação é corrigida; além de demais instruções.

Quanto às atividades do curso, todas os módulos continham atividades a serem desenvolvidas fora do momento da aula, como ‘dever de casa’. As atividades de redação fazem parte de todas as etapas do curso, algumas obrigatórias, e outras, opcionais. Quanto à produção inicial, pedíamos para que os alunos escrevessem uma redação, mesmo que ainda não conhecessem a sua estrutura. Esse era um exercício que antecedia o conhecimento aprofundado do gênero e que se fazia importante para que os cursistas tivessem a

liberdade de desenvolver o texto da forma que pensavam que devia ser. Entregávamos novamente essa produção ao final do curso, para que os alunos a reescrevessem, já com suas habilidades consolidadas.

As demais atividades de produção textual consistiam a partir do módulo 2 até o 4, na escrita de cada uma das partes da redação, com o objetivo de voltar os estudos específicos para as estratégias utilizadas na escrita de cada uma. Contudo, se o aluno tivesse a vontade de escrever uma redação completa nesse período, poderia, pois tinha subsídios fornecidos pelo curso suficientes para isso. A partir da aula 5 em diante, as atividades de produção consistiam na escrita completa de redações. Vale ressaltar que em todos os módulos, o curso oferecia material próprio de propostas de redação com atualizações de temáticas em cada edição.

Por fim, cabe dizer em meu relato acerca das atividades de pesquisa que estão no quadro de aulas. Dávamos o nome de “atividade ficha” para comandos de pesquisa orientados para que o aluno fosse em busca de ampliar seu leque de repertórios socioculturais (conhecimentos sobre diversos assuntos), sempre a partir de um macro tema, como “educação” ou “meio ambiente”, por exemplo, que também visava o uso nas produções de redação, como forma de fundamentar a argumentação. Essas micro atividades destacavam o uso indispensável de reforços na discussão pretendida pelo futuro candidato do Enem, tal como a grande maioria dos cursistas.

### **Considerações finais**

Encerro meu relato trazendo algumas considerações. Acredito que a experiência no projeto me proporcionou firmar importantes reflexões adquiridas acerca das direções tomadas diante de um planejamento pedagógico. É preciso que estejamos preparados e atentos às diferentes realidades que nos são apresentadas. A realidade do Escreve Amapá nos enviou um olhar sobre a heterogeneidade do público de cursistas e nos motivou à decisão de um planejamento com aulas sequenciadas, que se encaixavam

à proposta do projeto – ensinar redação, e às necessidades de quem buscava se inscrever no curso – aprender redação.

Estivemos atentos às turmas e abertos a adaptações sempre que fosse necessário. Foi assim que definimos a redação do tipo dissertativa-argumentativa e um caminho eficaz para o ensino de gêneros discursivos - uma SD -, construída com o que há de mais atual na área, uma proposta que é simples, e que com uma boa organização, consegue atingir seus objetivos, tal como demonstraram os resultados de alunos do projeto, que obtiveram boas notas na redação do ENEM.

### **Referências**

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023: cartilha do participante**. Brasília, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

# CONHECIMENTO, LEITURA E CAPACITAÇÃO: EXPLORANDO AS VOZES LITERÁRIAS EM LITERATURAS DO NORTE - VOZES E ESCRITAS DA AMAZÔNIA

Alessandro Ricardo Pinheiro Brandão, André Henrique Cardoso  
Favacho e Marcos Paulo Torres Pereira

## **Introdução**

O curso de extensão *Literaturas do Norte: Vozes e Escritas da Amazônia* é uma iniciativa que busca promover o conhecimento, a leitura, o interesse e a pesquisa da literatura produzida na e sobre a Região norte do Brasil. Além disso, tem como objetivo aprofundar o entendimento acerca da identidade, história e cultura amazônicas, proporcionando também aperfeiçoamento, atualização e capacitação de professores de língua portuguesa.

Essa iniciativa se destaca por seu compromisso em valorizar a produção literária nortista, integrando-a ao ensino e à pesquisa acadêmica, por isso seus objetivos são múltiplos e ambiciosos. Primeiramente, pretende-se promover o conhecimento e a leitura da literatura da Região Norte, estimulando o interesse e a pesquisa sobre a produção literária local. Além disso, o curso visa aprofundar o conhecimento sobre a identidade, história e cultura da Amazônia, abordando temas que vão além da literatura, alcançando aspectos socioculturais e históricos. Outro objetivo importante é proporcionar aperfeiçoamento e capacitação para professores de língua portuguesa, apresentando, analisando e estudando obras, autores, grupos e agremiações literárias da Amazônia.

O público estratégico do curso é bastante diversificado, incluindo professores e educadores sociais, alunos de graduação em Letras e áreas afins, alunos de cursos de pós-graduação em Letras e áreas afins, profissionais de Letras e áreas afins, bibliotecários, profissionais e pesquisadores das cadeias

produtivas do livro, escritores, editores e demais interessados no tema. Esse público heterogêneo garante uma troca rica de experiências e conhecimentos, beneficiando todos os envolvidos.

### **Novo normal: o impacto das atividades remotas**

A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, teve início na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China, em dezembro de 2019. O vírus se espalhou rapidamente, levando a Organização Mundial da Saúde a declarar a COVID-19 como uma pandemia global em 11 de março de 2020.

O impacto da pandemia foi sentido em todo o mundo, resultando em lockdowns, restrições de viagens, fechamento de fronteiras e quarentenas em muitos países. A pandemia trouxe consigo desafios sem precedentes para os sistemas de saúde, economias globais e sociedades em geral.

Medidas de distanciamento social e uso de máscaras se tornaram normais, e a busca por uma vacina eficaz e tratamentos adequados se intensificou. A rápida disseminação do vírus e a necessidade de conter sua propagação levaram a uma colaboração global sem precedentes entre cientistas, pesquisadores e governos.

A pandemia de COVID-19 não apenas teve um impacto significativo na saúde pública, mas também desencadeou mudanças profundas na forma como as pessoas trabalham, estudam e se relacionam. À medida que a pandemia continua a evoluir, o mundo continua a se adaptar a essa nova realidade, buscando soluções inovadoras para lidar com os desafios que ela apresenta.

Durante o período pandêmico de 2019 a 2023<sup>xvii</sup>, as atividades remotas se tornaram fundamentais para a continuidade das iniciativas educacionais e culturais, como é o caso do curso de extensão *Literaturas do Norte: Vozes e Escritas da Amazônia*. Com as restrições de mobilidade e as medidas de distanciamento social, as atividades remotas se mostraram essenciais para manter o acesso ao conhecimento e à cultura.

Nesse contexto, o Literaturas do Norte teve a oportunidade de ampliar seu alcance, atingindo um público mais diversificado e disperso geograficamente. As aulas remotas permitiram que professores, educadores, alunos de graduação e pós-graduação, profissionais de letras, bibliotecários, pesquisadores e demais interessados pudessem participar e contribuir para a troca de experiências e conhecimentos, mesmo estando em locais distantes.

Além disso, a importância das atividades remotas se evidenciou na promoção do conhecimento, da leitura e da pesquisa da literatura produzida na e sobre a região norte do Brasil. O curso pôde aprofundar o entendimento acerca da identidade, história e cultura amazônicas, cumprindo seus objetivos de proporcionar aperfeiçoamento, atualização e capacitação de professores de língua portuguesa, mesmo em um cenário desafiador.

Dessa forma, as atividades remotas não apenas viabilizaram a continuidade das atividades do curso, mas também contribuíram para a valorização da produção literária nortista, integrando-a ao ensino e à pesquisa acadêmica, em conformidade com os objetivos múltiplos e ambiciosos da iniciativa.

Nas suas quatro edições, o curso se tornou um lugar especial para os estudantes de literatura do norte. As aulas aconteceram nas quartas, quintas e sextas-feiras ao longo de quatro meses, de dezembro a fevereiro de 2021, proporcionando um ambiente acolhedor e enriquecedor para todos os participantes. Em números, as aulas na plataforma de vídeo do *YouTube* totalizam mais de 40 mil visualizações durante todo período.

## Literaturas do Norte: vozes e escritas da Amazônia



Reprodução: Canal Literaturas do Norte na plataforma do YouTube. Título: Aula 2 - Literatura e Estudos Culturais da Amazônia com Prof. Dr. Marcos Paulo Torres Pereira.

O curso *Literaturas do Norte: vozes e escritas da Amazônia* ofereceu uma ampla gama de disciplinas ministradas por renomados professores, proporcionando uma compreensão aprofundada da complexidade literária e cultural da região amazônica. Além disso, o apoio técnico-administrativo e o trabalho dedicado dos monitores foram fundamentais para o sucesso do curso, sob a coordenação do professor doutor Marcos Paulo Torres Pereira.

Em sua primeira e segunda edição, o curso contou com 7 disciplinas:

Metodologia da pesquisa em literatura, ministrada pelo Prof. Dr. Yurgel Caldas; Literaturas Ribeirinhas com a Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosilene Pelaes; Literaturas Indígenas com os professores doutores Marcos Paulo Torres Pereira e David Junior de Souza Silva, com a presença de convidados e escritores indígenas; Literaturas Amazônicas de Negritude com a professora doutora Mariana Janaína dos Santos Alves; Narrativas Literárias Históricas na/sobre Região Amazônica; Narrativas Literárias Contemporâneas da/sobre a Região Amazônica com a professora

doutora Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos; e Literatura e Interfaces com o professor doutor Valdeiney Valente Lobato de Castro.

Reprodução: Canal Literaturas do Norte na plataforma do YouTube. Título: Aula #4



Aula #4 Literaturas Indígenas. Palestra com Casé Angatu Tupinambá e Bruna Karipuna.

Literaturas Indígenas. Palestra com Casé Angatu Tupinambá e Bruna Karipuna

Na terceira edição online, as disciplinas foram:

O professor doutor Marcos Paulo Torres Pereira ministrou a disciplina de “Literatura e Estudos Culturais da Amazônia”, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre a rica produção literária da região amazônica. Através de uma abordagem interdisciplinar fundamentada nos estudos culturais, a disciplina explora as reconfigurações culturais, as representações identitárias e os discursos pós-coloniais presentes na literatura amazônica. Além disso, aborda as cristalizações de discursos multiculturalistas e a hermenêutica de imagens, símbolos e mitos que permeiam o imaginário cultural amazônico, proporcionando uma visão abrangente e enriquecedora sobre esse importante aspecto da cultura brasileira.

A disciplina "O Ensino de Literatura e os Saberes Amazônicos", ministrada pela professora doutora Rosileni Pelaes de Moraes, teve como objetivo explorar a riqueza da literatura amazônica e sua relevância no contexto educacional da região. A ementa da disciplina aborda os lugares e os não-lugares da literatura na escola de contexto amazônico, incluindo questões de cultura, identidade, história, memórias, regionalidade e universalismo. Além disso, enfoca a realidade empírica da produção literária de expressão amazônica, as vozes e representações presentes nesse cenário, assim como as formações do leitor do texto literário e as relações entre literatura e letramento no contexto amazônico. As práticas de ensino e aprendizagem, juntamente com o estudo do texto literário, são fundamentais para compreender e valorizar a diversidade cultural e literária da Amazônia.

A disciplina "Literaturas Canônicas e Não Canônicas na/da Região Amazônica", ministrada pela professora doutora Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos, teve como objetivo principal a articulação do conceito de cânone a partir dos estudos de teoria da literatura, considerando a modificação histórica do próprio conceito. Neste contexto, foram abordados o conceito de contra cânone e as diversas discussões teórico-metodológicas sobre a questão. Além disso, a disciplina proporcionará um espaço de debate para a discussão sobre o cânone nas literaturas na/da Amazônia, em diálogo com outras disciplinas propostas pelos colegas, promovendo assim uma reflexão aprofundada sobre a produção literária dessa região e sua inserção no contexto literário nacional e internacional.

O professor doutor Daniel Batista Lima Borges ministrou a disciplina "Manifestações da Cultura Popular e Suas Performances", que teve como foco explorar as expressões brasileiras, tais como o Marabaixo, o Samba de Criola, a Folia de Reis, o Jongo, a Capoeira, o forró e a contação de histórias, além de estudar expressões da cultura popular de fronteiras, como o personagem carnavalesco Touloulou, presente nas Artes da Guiana Francesa. A disciplina teve como objetivo proporcionar

aos estudantes possibilidades de pesquisa na graduação e pós-graduação, dentro do eixo Literatura e Sociedade, ao mesmo tempo que buscou divulgar essas manifestações para a comunidade em geral, enriquecendo o conhecimento sobre a diversidade cultural e artística do Brasil e de suas fronteiras.

O professor doutor Valdiney Valente Lobato de Castro ministrou a disciplina "Prosa de Ficção da/na Amazônia Oitocentista", uma disciplina que mergulha nas ricas narrativas da região amazônica durante o século XIX. A ementa da disciplina se propõe a explorar as leituras e leitores da prosa de ficção amazônica oitocentista, abordando a produção, circulação e recepção das obras literárias. Além disso, serão discutidos os principais autores e suas obras representativas da Amazônia na segunda metade do século XIX, assim como as imagens da Amazônia presentes nos periódicos da época, proporcionando uma imersão completa no universo literário e cultural da região.

A professora doutora Mariana Janaína dos Santos Alves ministrou a disciplina de Literatura Amapaense: Poética Contemporânea, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar a rica tradição literária do Amapá, com foco nas expressões poéticas atuais. Durante o curso, os estudantes tiveram a chance de mergulhar na escrita poética contemporânea, examinando as diversas mídias de publicação utilizadas pelos autores, incluindo impressa, digital e artesanal. A ementa da disciplina foi reformulada para incluir o estudo da literatura amapaense contemporânea, com ênfase na escrita poética e nas múltiplas mídias de publicação empregadas pelos autores, proporcionando aos alunos uma compreensão abrangente e atualizada da produção literária do Amapá.

O Professor Doutor Yurgel Pantoja Caldas ministrou a disciplina de Literatura Amapaense no Território Federal do Amapá, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar a rica herança literária da região. O curso destacou o estudo da literatura amapaense durante o período do território federal, com especial ênfase nos anos 1950, abordando obras significativas e os principais movimentos literários da época. Os alunos foram convidados a

mergulhar nas narrativas que refletiam a identidade cultural e social do Amapá, enriquecendo assim sua compreensão da história e da expressão artística da região.

Os professores doutores Cesar Alessandro Sagrillo Figueiredo e Abilio Pacheco de Souza ministraram a disciplina "Literaturas do Norte: Reflexões a partir do Bico do Papagaio – PA/MA/TO". Neste curso, os alunos foram convidados a explorar a área geográfica do Bico do Papagaio, que corresponde a uma zona de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica, delimitada pelos estados do Maranhão, Tocantins e Pará, e banhada pelas bacias hidrográficas dos rios Araguaia e Tocantins. Além da representação espacial, a disciplina abordou a importância histórica desse locus, que influenciou a cultura simbólica local. A produção literária da região foi examinada a partir do escopo teórico testemunhal do ocorrido neste espaço geográfico, convidando os pesquisadores a desenvolver uma reflexão crítica e re-apresentar a realidade com a intenção de entrever as possibilidades de se ler a História a contrapelo pelo olhar da Literatura do Testemunho.

A disciplina ministrada pelo professor doutor David Junior de Souza Silva, "Representações sobre a Amazônia na Literatura: Literatura Indígena, Futurismo Indígena, Amazofuturismo, Afrofuturismo", aborda de forma abrangente as diversas maneiras como a Amazônia é representada no imaginário contemporâneo. A ementa da disciplina inclui o estudo das representações sobre a região desde os relatos de viajantes colonizadores até as interpretações contemporâneas, como o Amazofuturismo, além das representações feitas dentro da Amazônia, pela literatura indígena, futurismo indígena e pelo afrofuturismo. Essa abordagem multidisciplinar proporciona uma compreensão mais profunda das complexas narrativas que envolvem a Amazônia, enriquecendo o debate literário e cultural.

Na quarta e última edição online, as disciplinas foram:

O professor doutor David Junior de Souza Silva ministrou a disciplina "Representações da Amazônia no Campo Literário", oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar as diversas

facetas da representação contemporânea da Amazônia. A ementa da disciplina abrange desde as representações iniciais da região nos relatos de viajantes colonizadores até as representações contemporâneas feitas de fora da Amazônia, como o Amazofuturismo, e aquelas feitas dentro dela, pela literatura indígena, futurismo indígena e afrofuturismo. O curso proporciona uma imersão aprofundada no imaginário da Amazônia, destacando suas múltiplas perspectivas e influências literárias.

Reprodução: Canal Literaturas do Norte na plataforma do YouTube. Título:



Aula 03 - Prosa de Ficção da/na Amazônia Oitocentista com Prof. Dr. Valdiney Valente.

A disciplina "A Tradição Narrativa da Amazônia nas Letras Luso-Brasileiras dos Séculos XIX e XX", ministrada pela professora doutora Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos, tem como objetivo o estudo dos principais romances que abordam a região amazônica nos séculos XIX e XX. Nesse contexto, a tradição literária na Amazônia brasileira, fortemente influenciada pelos paradigmas euclidianos, apresenta uma prosa marcada por denúncias político-sociais, deslocando a narrativa do imaginário exótico para as problemáticas sociais da região. Autores como Euclides da Cunha, Alberto Rangel, Ferreira de Castro, Francisco

Galvão, Osvaldo Orico e Abgvar Bastos, entre outros, contribuíram significativamente para a construção dessa tradição. A disciplina aborda não apenas romances e contos, mas também crônicas, como as produzidas por Dalcídio Jurandir.

O professor doutor Yurgel Pantoja Caldas ministrou a disciplina de “Ficção Contemporânea no Amapá”, que teve como objetivo principal o estudo de diversas obras de ficção da literatura amapaense contemporânea. A disciplina partiu de uma perspectiva historiográfica, explorando a transição do Amapá de Território Federal para estado da Federação em 1988, o que levou ao surgimento de obras narrativas que se tornaram referências ficcionais para a região, baseando-se em mitos e lendas locais e regionais. Esta disciplina teve por objetivo o estudo de obras de ficção da literatura amapaense contemporânea, explorando a transição do Amapá de Território Federal para estado da Federação em 1988. Serão analisadas obras narrativas que se tornaram referências ficcionais para a região, baseando-se em mitos e lendas locais e regionais, além de refletir sobre a fixação desse imaginário na linguagem literária da prosa. Os conceitos de Realismo Maravilhoso e Realismo Fantástico serão abordados, com ênfase em autores como Canto, Barros, Dias, Guilherme, Cunha e Rojanski, entre outros. Além disso, será explorada a transição da prosa de ficção no Amapá para experiências narrativas mais próximas do Horror e do Grotesco, indicando um novo caminho e sentido para a ficção contemporânea na região, como evidenciado por autores como Danton, Sérvulo e Yared.

A professora doutora Mariana Janaína dos Santos Alves ministrou a disciplina "Literatura Amazônida: Narrativas Contemporâneas", que teve como foco o estudo da produção narrativa contemporânea na Amazônia, com ênfase em narrativa, expressões artísticas, conto e oralidade, além da circulação de obras impressas e digitais no Amapá e Pará. Durante o curso, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar-se nas obras literárias da Amazônia, com destaque para a produção do Pará e Amapá, e ainda discutir a recepção e produção de textos narrativos em contexto impresso e digital, ampliando assim seu

entendimento sobre a rica e diversa literatura amazônica contemporânea.

As disciplinas "O Ensino de Literatura e os Saberes Amazônicos" ministrada pela professora doutora Rosileni Pelaes de Moraes e Literatura e Estudos Culturais da Amazônia do professor doutor Marcos Paulo Torres Pereira foram repetidas nesta edição.

### **Apoio Técnico-Administrativo e Monitores**

O sucesso do curso também se deveu ao apoio técnico-administrativo e ao trabalho dedicado dos monitores. O Técnico Anderson dos Santos Barreto foi responsável pelo suporte técnico administrativo do projeto. Os monitores Me. Alessandro Ricardo Pinheiro Brandão, André Henrique Cardoso Favacho, Ariane Mayara Tavares Lopes, *Gabriel Nunes Yared* Lima, Cynthia de Almeida Menezes e Bárbara Socorro Pires Barreto desempenharam um papel vital no apoio aos professores e aos cursistas. Eles ofereceram esclarecimentos sobre as aulas, ajudaram nas inscrições e resolveram dúvidas, assegurando que todos os participantes tivessem uma experiência de aprendizado eficaz e enriquecedora. Também desempenharam um papel muito importante no que diz respeito, ao apoio durante as aulas transmitidas, garantindo que todos os aspectos tecnológicos funcionassem corretamente, o que foi essencial para a fluidez das aulas online.

### **Resultados**

Os resultados esperados do curso incluíam a ampliação do conhecimento sobre a literatura nortista entre os participantes, o fomento do interesse pela produção literária da Amazônia e a contribuição para a formação contínua de professores de língua portuguesa. Além disso, esperava-se que o curso estimulasse a pesquisa e a produção acadêmica sobre a literatura amazônica e valorizasse a identidade, história e cultura da Região Norte. Esses

resultados contribuirão significativamente para a valorização e a disseminação da cultura amazônica em suas diversas formas e expressões.

Durante o curso, foi possível observar uma série de resultados positivos que refletiram o cumprimento dos objetivos propostos. Os participantes demonstraram uma notável ampliação do conhecimento sobre a literatura nortista, evidenciada pelo engajamento nas discussões e atividades propostas ao longo das 10.411 horas assistidas. Além disso, houve um expressivo fomento do interesse pela produção literária da Amazônia, como indicam as 45.167 visualizações de conteúdo relacionado ao curso e os 1.199 inscritos no canal. Um dos pontos mais significativos foi a contribuição para a formação contínua de professores de língua portuguesa, evidenciada pelos 875 cursistas que participaram ativamente das 158 aulas online oferecidas. Essa formação não apenas fortaleceu o conhecimento dos educadores, mas também os capacitou para transmitir esse conhecimento aos seus alunos, impactando indiretamente um número ainda maior de pessoas. Além disso, o curso estimulou a pesquisa e a produção acadêmica sobre a literatura amazônica, resultando na publicação de 1 livro e 5 artigos. Essas contribuições não apenas enriquecem o campo acadêmico, mas também servem como fonte de conhecimento acessível a um público mais amplo, valorizando assim a identidade, história e cultura da Região Norte.

Outro ponto relevante foram as contribuições dos palestrantes convidados, que enriqueceram as discussões com seus conhecimentos e experiências. Nomes como Alcinéa Cavalcante, Ana Caroline Amorim Oliveira e Angela Carvalho, entre outros, trouxeram uma diversidade de perspectivas que enriqueceu o curso e estimulou ainda mais o interesse dos participantes. Esses resultados não apenas contribuem significativamente para a valorização e a disseminação da cultura amazônica em suas diversas formas e expressões, mas também estabelecem uma base sólida para futuras iniciativas educacionais e acadêmicas voltadas para a promoção da literatura e cultura da Amazônia.

O curso de extensão *Literaturas do Norte* foi um grande sucesso, resultando na publicação de um livro que mergulha nas ricas e diversas expressões literárias da região amazônica. A obra *Literaturas do Norte: Vozes e escritas da Amazônia* é o fruto desse curso, trazendo a contribuição de vários pesquisadores, cada um explorando temáticas específicas que refletem a ampla gama de culturas e paisagens amazônicas. Este livro é uma verdadeira celebração da diversidade e profundidade das expressões literárias que ecoam da Amazônia.

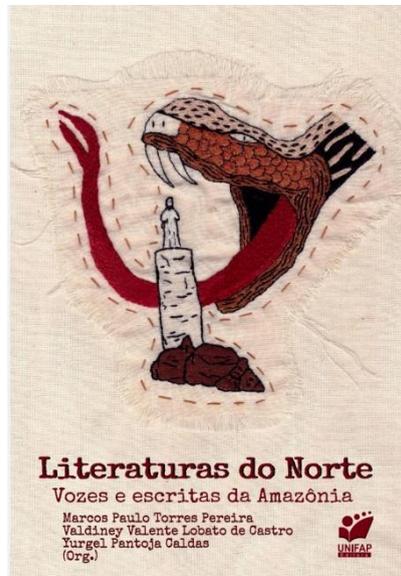


Figure 1 - Capa do livro “Literaturas do Norte: vozes e escritas da Amazônia” de PEREIRA, CASTRO e CALDAS, 2022.

O prefácio do livro escrita pela professora doutora Germana Araújo Sales destaca a importância da região amazônica, com sua vasta floresta equatorial, que abrange cerca de 60% do território do país. Além disso, ressalta o papel das instituições de pesquisa, como o Museu Emílio Goeldi, o Instituto Evandro Chagas e o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, bem como as Universidades Públicas que desempenham um papel

fundamental na produção de ciência e na formação de recursos humanos.



Capa dos cadernos dos cursistas do curso de extensão Literaturas do Norte, edições 2023 e 2024.

Assim, a publicação deste livro vai além de ser apenas um resultado do curso; é uma celebração das vozes e escritas que ecoam das profundezas da Amazônia, enriquecendo o panorama literário nacional e internacional com suas narrativas únicas e suas expressões culturais distintas.



Capas dos livros *Literaturas do Norte: Artes e Diálogos Afrodiáspóricos* (2024) e *Pelas Encruzilhadas Literárias: Saberes Decoloniais de Literaturas Amazônicas* (2024). Ambos frutos do curso de extensão.

## Conclusão

A realização dos cursos de extensão *Literaturas do Norte: vozes e escritas da Amazônia*, nas edições 2023.1 e 2023.2, representou um marco significativo na disseminação do conhecimento literário e cultural da Amazônia. A diversidade das disciplinas oferecidas e a excelência do corpo docente proporcionaram uma formação abrangente e aprofundada, contribuindo para uma maior valorização da literatura amazônica. O suporte técnico e a atuação dos monitores desempenharam papel fundamental para o sucesso do curso, garantindo um acesso eficiente e sem obstáculos ao conteúdo por parte de todos os participantes.

A escolha da plataforma *YouTube* como meio de transmissão das aulas revelou-se acertada, possibilitando uma maior democratização do acesso ao curso e alcançando um público mais amplo. Este curso contribuiu de forma significativa para a valorização e o estudo das literaturas da região amazônica, destacando-se como uma importante iniciativa para o fortalecimento da identidade cultural e literária da Amazônia.

Em resumo, o curso de extensão representa uma oportunidade única de imersão na rica produção literária da Região norte do Brasil. Por meio de um programa abrangente e uma metodologia interativa, o curso busca não apenas promover o conhecimento e a pesquisa, mas também valorizar e disseminar a cultura amazônica em suas diversas formas e expressões, estabelecendo-se como um importante meio de fortalecimento da identidade cultural e literária da Amazônia.

## Referências

PEIXOTO, Roberto. Covid não é mais uma emergência sanitária de importância internacional, diz OMS. **GI**. 2023. Disponível em: <https://gi.globo.com/saude/noticia/2023/05/05/covid-nao-e-mais-uma-emergencia-sanitaria-de-importancia-internacional-diz-oms.ghtml>. Acesso em: 22 mai 2024

LITERATURAS DO NORTE. **Caderno do Cursista**. 2023. Disponível em: <[https://www.literaturasdonorte.com/\\_files/ugd/d79284\\_3555e2f4cob44a78ba7ba88567e44e50.pdf](https://www.literaturasdonorte.com/_files/ugd/d79284_3555e2f4cob44a78ba7ba88567e44e50.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 24

LITERATURAS DO NORTE. **Caderno do Cursista**. 2024. Disponível em: <[https://www.literaturasdonorte.com/\\_files/ugd/d79284\\_6c3c70ae17b64462b44efc1706871412.pdf](https://www.literaturasdonorte.com/_files/ugd/d79284_6c3c70ae17b64462b44efc1706871412.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 24

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. BRANDÃO, Alessandro Ricardo Pinheiro. **Aula 2 - Literatura e Estudos Culturais da Amazônia com Prof. Dr. Marcos Paulo Torres Pereira**. [Vídeo online]. Literaturas do Norte, 24 jun 2023, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JwiSdc649fQ>>. Acesso em: 22 mai 2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. CASTRO, Valdiney Valente Lobato De. CALDAS, Yurgel Pantoja. **Literaturas do Norte: Vozes e escritas da Amazônia**. / Marcos Paulo Torres Pereira; Valdiney Valente Lobato de Castro; Yurgel Pantoja Caldas. (Orgs.). Macapá: UNIFAP, 2022. Disponível em: <[https://www.literaturasdonorte.com/\\_files/ugd/406acc\\_3dce3af70a1b46bfb388adoieci61f6d.pdf](https://www.literaturasdonorte.com/_files/ugd/406acc_3dce3af70a1b46bfb388adoieci61f6d.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 24

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. SILVA, David Junior de Souza. WOSNIAK, Fábio. **Pelas encruzilhadas literárias: Saberes decoloniais de literaturas amazônicas**. Macapá: Editora da Unifap, 2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. SILVA, David Junior de Souza. ALMEIDA, Bruna dos Santos. **Aula #4 Literaturas Indígenas. Palestra com Casé Angatu Tupinambá e Bruna Karipuna**. [Vídeo online]. Literaturas do Norte, 8 dez 2021, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JwiSdc649fQ>>. Acesso em: 22 mai 2024.

CASTRO, Valdiney Valente Lobato de. FAVACHO, André Henrique Cardoso. GARCIA, Izenete Nobre. **Aula 03 - Prosa de Ficção da/na Amazônia Oitocentista com Prof. Dr. Valdiney Valente** [Vídeo online]. Literaturas do Norte, 24 ago 2023,

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JwiSdc649fQ>. Acesso em: 22 mai 2024.

WOSNIAK, Fábio. SILVA, David Junior de Souza. PEREIRA, Marcos Paulo Torres. **Literaturas do Norte: Artes e Diálogos Afrodiaspóricos**. Macapá: Editora da Unifap, 2024.

---

<sup>i</sup> Os cinco estados do país que não possuem um arquivo público são: Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins, na região Norte, e Paraíba, no Nordeste.

<sup>ii</sup> O PROFID é um programa institucional vinculado ao Departamento de Letras e Artes (DEPLA) da UNIFAP e coordenado pelo Prof. Ms. Melque Lima. A página do PROFID está disponível no link: <https://www2.unifap.br/profid/>

<sup>iii</sup> É uma expressão que significa “prático” ou “interativo”. Quando se fala em experiências hands-on na educação, refere-se a atividades em que os alunos estão diretamente envolvidos na manipulação de materiais, experimentação e aplicação prática do conhecimento.

<sup>iv</sup> No contexto da aquisição de linguagem, o input é frequentemente composto por textos, áudio ou outras formas de dados que são fornecidos a um sistema de processamento de linguagem, seja para treinamento de modelos de linguagem, tradução automática, análise de sentimentos, entre outras tarefas relacionadas ao processamento de linguagem.

<sup>v</sup> O *output* neste contexto é o que o sistema produz em resposta ao input. Pode ser uma tradução, uma resposta gerada automaticamente, uma classificação de sentimento, entre outras possibilidades dependendo da tarefa em questão.

<sup>vi</sup> Produções textuais realizadas pela aluna Glaucicléia Barbosa. Ressalto que os trechos foram transcritos preservando a escrita original, sem alteração de pontuação, palavras e outros aspectos.

<sup>vii</sup> No Brasil, esses povos são conhecidos como Taurepang, no entanto Koch-Grünberg utiliza a grafia *Taulipáng* para se referir a essa mesma comunidade indígena. Essa variação na escrita não implica necessariamente em uma distinção substantiva, representando apenas diferentes formas de transcrição ou interpretação do nome da etnia. Neste estudo, adotamos a grafia *Taulipáng*, em conformidade com os relatos transcritos na obra do etnólogo.

<sup>viii</sup> “[...] região da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e República Cooperativista da Guayana, cujo marco geográfico congregador é assente no Monte Roraima” (Ferreira, 2022, p. 211).

---

<sup>ix</sup> A edição do livro que utilizamos nesta pesquisa se encontra dentro do 7º volume da Revista do Museu Paulista, publicada em 1953. Este material está disponível no repositório da Biblioteca Digital Curt Nimuendajú.

<sup>x</sup> Sugerimos a leitura de “Makunaimö pantonü – a história de Makunaima ou ‘meu companheiro, essa história é muito triste’”, de Sonyellen F. Ferreira, estudo muito interessante por analisar mais uma versão de Makunaima, narrada por Clemente Flores, ancião do povo Taurepang e pertencente ao clã Makunaimö.

<sup>xi</sup> A título de exemplo, temos um momento exibido no primeiro episódio da série *Loki*, disponível na plataforma de streaming Disney Plus, quando o personagem Mobius faz uma regressão ao ano de 1549 à procura de um ser (Loki) que está cometendo crimes em linhas temporais distintas. Ao indagar uma criança sobre o culpado, ela aponta para um vitral na parede, com uma figura que simbolizava o Diabo. Assim, ele estabelece uma conexão entre a representação do Diabo e Loki, que é um *trickster*.

<sup>xii</sup> Em relação a essa astúcia mediante a figura materna, Hyde (2017) exemplifica com o *trickster* Krishna: Na narrativa típica de Krishna quando criança, sua mãe, Yasoda, tem de sair de casa e pede ao filho para que não roube a manteiga que têm enquanto ela está fora. Tão logo a mãe sai, Krishna vai até a despensa, quebra os potes cheios de manteiga e come-a aos bocados. [...] Às reprimendas da mãe, Krishna tem muitas respostas inteligentes. [...] Para os nossos propósitos, porém, a resposta mais significativa é esta: “Não roubei a manteiga, mamãe. Como poderia roubá-la? Tudo na casa não pertence a nós?” (Hyde, 2017, p. 107).

<sup>xiii</sup> Há uma diferença marcada pela queda de Wazaká entre o lado norte do monte, que é fértil, encantado, cuja plenitude só é vista pelos pajé; e o lado sul onde vivem os pemons. (Sá, 2012)

<sup>xiv</sup> Árvore do Pupú e árvore Ná-yég, que, de acordo com as notas de Koch-Grünberg (1953, p. 45), são, respectivamente, árvore com frutas amarelas e árvore das montanhas.

<sup>xv</sup> Makunaima e seu irmão Jigué plantaram duas Inajás para se salvar da enchente que se sucedeu à queda da árvore universal, durante esse episódio o herói prega uma peça no irmão ao dar para ele comer um fruto que havia esfregado no pênis (Ibidem p. 47). Lúcia Sá (2012, p. 50) afirma que “Esse é o primeiro plantio pós-dilúvio, e é importante porque salva a vida dos irmãos. A colocação dos troncos de inajá na água sugere também fertilização sexual: os

---

frutos do inajá adquirem sabor só depois de Makunaíma esfregá-los em seu pênis.

<sup>xvi</sup> Narrativa etiológica dentro da história Arekuná sobre a Árvore do mundo e Grande Enchente (Ibidem, p. 45)

<sup>xvii</sup> Em maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o fim da "Emergência de Saúde Pública". A decisão veio por causa da queda de casos e de mortes por Covid-19. Segundo o Portal G1 em 05 de maio de 2023.

