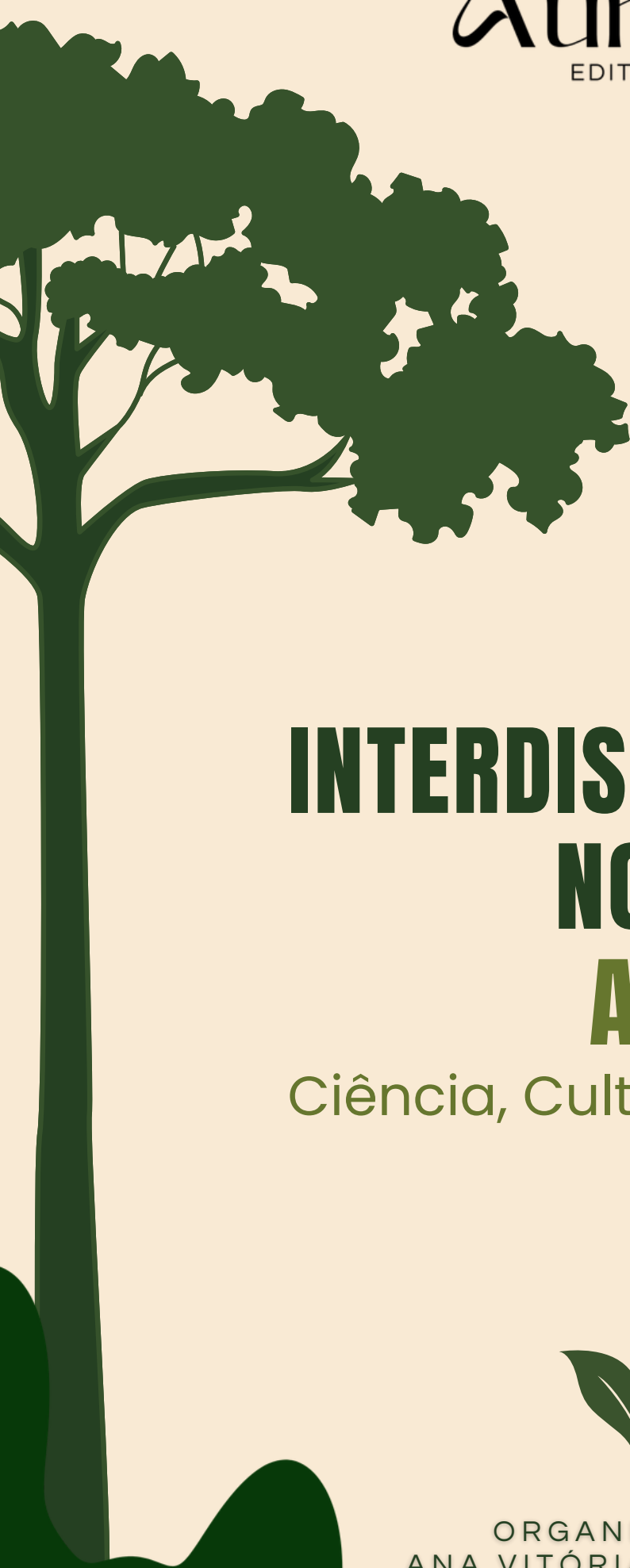


Aurum
EDITORA



ESTUDOS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO AMAZÔNICO:

Ciência, Cultura e Educação



ORGANIZAÇÃO
ANA VITÓRIA DIAS LIMA



Aurum
EDITORA

**ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES
NO CONTEXTO
AMAZÔNICO:**

Ciência, Cultura e Educação



ORGANIZAÇÃO
ANA VITÓRIA DIAS LIMA



AURUM EDITORA LTDA – 2026

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORA DO LIVRO

Ana Vitória Dias Lima

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências Humanas

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2026 Os Autores

Edição Copyright © 2026 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestra em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E82

Estudos Interdisciplinares no Contexto Amazônico
[recurso eletrônico] : Ciência, Cultura e
Educação / organização Ana Vitória Dias Lima. –
Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-048-2

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Amazônia.
I. Lima, Ana Vitória Dias. II. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.63330/livroautoral852026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



ORGANIZADORA

Ana Vitória Dias Lima

Servidora Pública do Estado do Pará; Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará; Especialista em Currículo da Educação Básica pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Universidade Federal do Pará; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Focus; Especialista em Educação Especial pela Faculdade Focus; Especialista em Letras com ênfase em Linguística pela Faculdade Focus; Especialista em Segurança Pública (Faculdade Metropolitana); Especialista em Atendimento de Emergência Pré-hospitalar (Facuminas).

E-mail: vituria7@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2040899421992023>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7382-1120>



AUTORES

Aelem Cristina da Cunha Oliveira

Pós-Graduada em Libras pela UNIASSELVI.

E-mail: aelemcristina1980@gmail.com

Bárbara Andresa de Souza Balieiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da UEPA.

E-mail: balieiro22@hotmail.com

Camilla Cristine Rodrigues dos Santos

Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (FIAMA).

E-mail: camillasantor@hotmail.com

Camila Pinheiro Sabóia

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literatura pela UEPA.

E-mail: camilapinheirosaboia2017@gmail.com

Cindy Izabelle Hage Pantoja

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas - PPGELL da Universidade do Estado do Pará.

E-mail: professoracindyhage@gmail.com

Daiane de Paula Lima da Conceição

Pós-Graduada em Ensino de Letras Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI.

E-mail: Daianedepaula1997@gmail.com

Dayane Cristina da Silva Figueiredo Piedade

Pós-graduação em Gestão Escolar pela Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

E-mail: dayanesilvafigueiredo@gmail.com

Eliane dos Santos da Silva

Mestre em Engenharia de segurança do trabalho e ambiental pela UFPA).

E-mail: Eliane.santos@ifpa.edu.br

Edileusa Alves Porto Macedo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

E-mail: edileusamacedo@gmail.com

Francisco Kennedy Gonçalves Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

E-mail: franciscokennedy91@gmail.com

Glênda Cecília Barata dos Santos

Mestranda do PPGELL pela UEPA.

E-mail: glendacecilia98@gmail.com



Joana Darc Soares Vieira

Doutoranda do PPGL pela UFPA.

E-mail: joanadarcsoaresvieira@gmail.com

Ivaneide de Lima Rodrigues

Especialização em educação inclusiva e o ensino da matemática pela UEPA.

E-mail: ivaneide.lima@gmail.com

Kleidiane Andrade Sousa Quaresma

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

E-mail: kleidianeandrade@gmail.com

Lana Christian Garça Menezes

Especialista em Língua Portuguesa - Redação e Oratória (UniBF) e Teoria da Literatura e Produção de Texto. (UniBF).

E-mail: lanachrisgarca@gmail.com

Maria Cristina Gonçalves Corrêa

Pós-graduada em Gestão, Coordenação e Orientação pela Faculdade Montenegro.

E-mail: cristinamateus2008@hotmail.com

Márcia Magali Garça Monteiro

Neuropsicopedagogia pela FIBRA.

E-mail: magamagaliph@gmail.com

Marcos Venicius Raiol Traqueia

Pós-Graduação em matemática pela Unicesumar.

E-mail: veniciustraqueia@gmail.com

Thiago Campos da Silva

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UEPA.

E-mail: teclecampos@gmail.com

Vanessa Keli Rodrigues de Oliveira

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UEPA.

E-mail: vanessakeliro@gmail.com

Valdiza Do Socorro Rodrigues da Cunha

Especialização em Linguagens e Suas Tecnologias e Formação para o mundo do trabalho.

E-mail: valdizarodrigues.s@gmail.com

Viviane Magno Vieira

Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI.

E-mail: vivianemagno19@gmail.com



PREFÁCIO

Prefaciar uma obra coletiva é, antes de tudo, reconhecer a pluralidade de vozes, experiências e perspectivas que se encontram na produção do conhecimento. É aproximar-se de um conjunto de textos que, embora construídos a partir de diferentes objetos, campos e percursos investigativos, estabelecem entre si um ponto de convergência: o compromisso com a compreensão das múltiplas realidades que constituem o contexto amazônico.

A obra *Estudos Interdisciplinares no Contexto Amazônico: Ciência, Cultura e Educação* apresenta-se, nesse sentido, como um espaço de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e entre sujeitos que compreendem a pesquisa como possibilidade de interpretar, problematizar e ressignificar as experiências sociais. Ao reunir estudos que transitam por campos como educação, linguagem, inclusão, interculturalidade, literatura, memória, identidade e cultura, esta coletânea evidencia que os fenômenos sociais não se apresentam de forma isolada e, por essa razão, também demandam olhares capazes de ultrapassar fronteiras disciplinares rigidamente estabelecidas.

Pensar a Amazônia a partir da interdisciplinaridade significa reconhecer a complexidade de seus territórios, de suas populações e de suas formas de produção de conhecimento. Trata-se de compreender que a região não pode ser reduzida a imagens homogêneas ou a representações construídas exclusivamente a partir de olhares externos. A Amazônia é constituída por múltiplas territorialidades, línguas, memórias, práticas culturais, experiências educativas e modos particulares de estabelecer relações com a natureza e com a vida coletiva. É, portanto, um espaço plural, dinâmico e profundamente marcado pela diversidade.

Os estudos reunidos nesta obra percorrem diferentes caminhos, mas encontram-se na valorização da diversidade como dimensão constitutiva da produção científica e cultural. As discussões sobre educação pública e inclusão social, práticas pedagógicas interculturais, ensino de Língua Portuguesa em contextos multilíngues, culturas afro-brasileiras, oralidade, literatura, memória e manifestações culturais amazônicas demonstram a amplitude dos temas que atravessam esta coletânea. Mais do que apresentar respostas definitivas, os textos convidam o leitor a refletir sobre questões que permanecem abertas e que exigem investigação contínua.

Nesse percurso, a educação ocupa lugar de destaque. Ela é compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como prática social atravessada por disputas, diferenças e possibilidades de transformação. As reflexões presentes na obra evidenciam a necessidade de pensar processos educativos sensíveis às especificidades dos sujeitos e dos contextos nos quais estão inseridos. Assim, a escola, a linguagem, a cultura e os diferentes saberes passam a ser compreendidos em suas relações, revelando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade das experiências humanas.

A linguagem também se apresenta como importante eixo de reflexão. Nos estudos que abordam a interculturalidade, o ensino de Língua Portuguesa, a oralidade e a literatura, ela ultrapassa a condição de simples instrumento de comunicação e passa a ser compreendida como espaço de produção de sentidos, construção de identidades e participação social. Essa perspectiva torna-se particularmente significativa no contexto amazônico, marcado pela convivência entre diferentes línguas, culturas e formas de expressão.

Do mesmo modo, a cultura é concebida nesta obra como espaço de memória, pertencimento e produção de conhecimento. As manifestações populares, as narrativas orais, as experiências comunitárias e os patrimônios culturais abordados nos textos revelam que os saberes não estão restritos aos espaços institucionais de produção científica. Eles também são construídos e transmitidos nas comunidades, nas tradições, nas festas, nas narrativas e nas práticas cotidianas que constituem a vida social amazônica.



A relevância desta coletânea reside, justamente, em sua capacidade de reunir diferentes olhares sem apagar suas particularidades. Cada capítulo preserva a especificidade de seu objeto e de seu percurso investigativo, mas, ao mesmo tempo, contribui para a construção de um panorama mais amplo sobre as relações entre ciência, cultura e educação. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não significa a simples justaposição de áreas, mas a possibilidade de estabelecer diálogos que ampliem a compreensão dos fenômenos estudados.

Esta obra também reafirma a importância da produção acadêmica desenvolvida a partir das experiências, dos territórios e das inquietações que emergem do próprio contexto amazônico. Dar visibilidade a essas pesquisas significa reconhecer que a Amazônia não é apenas objeto de investigação, mas também lugar de produção de conhecimento. Os sujeitos que vivem, pesquisam, ensinam e aprendem nesse território participam ativamente da construção de interpretações sobre suas próprias realidades.

Ao chegar ao leitor, *Estudos Interdisciplinares no Contexto Amazônico: Ciência, Cultura e Educação* convida à leitura atenta, ao diálogo e à reflexão. Seus textos não pretendem encerrar os debates que propõem; ao contrário, constituem pontos de partida para novas perguntas, investigações e possibilidades de interlocução. Em um contexto marcado por transformações sociais, desafios educacionais e pela necessidade permanente de valorização da diversidade, obras como esta assumem importante papel na ampliação dos espaços de circulação do conhecimento.

Que as páginas que seguem possam contribuir para fortalecer o diálogo entre diferentes áreas, experiências e perspectivas. Que a leitura desta obra possibilite novos encontros entre ciência e cultura, entre educação e território, entre memória e presente. E, sobretudo, que reafirme a Amazônia como espaço de múltiplas vozes, saberes e possibilidades de construção do conhecimento.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E INCLUSÃO SOCIAL: ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS <i>Aelem Cristina da Cunha Oliveira.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-001	
.....	18-29
CAPÍTULO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS WARAO: CONTRIBUIÇÕES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO <i>Bárbara Andresa de Souza Balieiro.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-002	
.....	30-53
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INOVAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS <i>Camilla Cristine Rodrigues dos Santos.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-003	
.....	54-61
CAPÍTULO 4 - LITERATURA E PRÁTICAS DE ORALIDADE NA AMAZÔNIA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E SABERES TRADICIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS <i>Camila Pinheiro Sabóia, Glênda Cecília Barata dos Santos e Vanessa Keli Rodrigues de Oliveira.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-004	
.....	62-78
CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E RECONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE <i>Maria Cristina Gonçalves Corrêa.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-005	
.....	79-86
CAPÍTULO 6 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEA <i>Márcia Magali Garça Monteiro e Marcos Venicius Raiol Traqueia.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-006	
.....	87-97
CAPÍTULO 7 - ENTRE TAMBORES E ANCESTRALIDADE: O AFROSAMBA COMO EXPRESSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO NORTE E NORDESTE <i>Cindy Izabelle Hage Pantoja.</i>	
 https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-007	
.....	98-108



CAPÍTULO 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Dayane Cristina da Silva Figueiredo Piedade.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-008>

.....109-122

CAPÍTULO 9 - SEGURANÇA DO TRABALHO E GESTÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INTEGRADA PARA A PREVENÇÃO DE ACIDENTES E REDUÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS

Eliane dos Santos da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-009>

.....123-133

CAPÍTULO 10 - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Daiane de Paula Lima da Conceição.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-010>

.....134-141

CAPÍTULO 11 - PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UMA ANÁLISE DO PAJUBÁ SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Francisco Kennedy Gonçalves Pereira, Edileusa Alves Porto Macedo e Kleidiane Andrade Sousa Quaresma.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-011>

.....142-161

CAPÍTULO 12 - NEUROPSICOPEDAGOGIA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Viviane Magno Vieira.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-012>

.....162-170

CAPÍTULO 13 - DAS RUAS AO IMAGINÁRIO: O BOI DE MÁSCARAS DE SÃO CAETANO DE ODIVELAS COMO PATRIMÔNIO LITERÁRIO E CULTURAL DA AMAZÔNIA

Lana Christian Garça Menezes.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-013>

.....171-183

CAPÍTULO 14 - USO DE JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Valdiza do Socorro Rodrigues da Cunha.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-014>

.....184-192

CAPÍTULO 15 - LÍNGUA E LINGUAGEM SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS

Joana Darc Soares Vieira.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-015>

.....193-205



CAPÍTULO 16 - METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Ivaneide de Lima Rodrigues.

  <https://doi.org/10.63330/livroautorat852026-016>

.....206-211

CAPÍTULO 17 - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: UMA ABORDAGEM INOVADORA BASEADA NA INTERATIVIDADE E NA GAMIFICAÇÃO

Thiago Campos da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/livroautorat852026-017>

.....212-221



APRESENTAÇÃO

A obra *Estudos Interdisciplinares no Contexto Amazônico: Ciência, Cultura e Educação* reúne produções que refletem a diversidade de temas, perspectivas e experiências que atravessam a construção do conhecimento no contexto amazônico. Organizada a partir de uma proposta interdisciplinar, a coletânea congrega estudos desenvolvidos por pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, cujas reflexões convergem para a compreensão de questões relacionadas à educação, à linguagem, à cultura, à inclusão, à memória, à identidade e às múltiplas formas de produção e circulação de saberes.

A escolha do contexto amazônico como eixo articulador da obra parte do reconhecimento de sua complexidade e pluralidade. Pensar a Amazônia exige considerar a diversidade de povos, culturas, línguas, territórios e experiências que constituem a região. Significa, igualmente, superar representações simplificadoras e reconhecer esse espaço como lugar de produção de conhecimentos, práticas sociais e expressões culturais que demandam abordagens sensíveis às suas especificidades.

Nesse sentido, os capítulos que compõem esta obra apresentam diferentes objetos de estudo e percursos investigativos, evidenciando a amplitude das possibilidades de diálogo entre ciência, cultura e educação. As pesquisas abordam problemáticas relacionadas à garantia do direito à educação, à inclusão social, às práticas pedagógicas interculturais, ao ensino de Língua Portuguesa em contextos de diversidade linguística e cultural, às manifestações culturais, à oralidade, à literatura, à memória e à construção das identidades amazônicas e brasileiras.

Embora os estudos partam de questões distintas, a coletânea é atravessada por uma preocupação comum: compreender os sujeitos e os fenômenos sociais em sua complexidade. Essa perspectiva aproxima-se do princípio da interdisciplinaridade, compreendida, nesta obra, como possibilidade de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento e de construir interpretações mais amplas sobre os problemas investigados.

No campo educacional, os textos evidenciam a necessidade de pensar práticas que ultrapassem perspectivas homogeneizadoras e reconheçam a diversidade como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem. As discussões sobre inclusão, interculturalidade e educação linguística, por exemplo, chamam atenção para a importância de considerar as experiências, os repertórios culturais e as especificidades dos sujeitos que constituem os espaços educativos.

A linguagem também ocupa posição relevante nas reflexões desenvolvidas. Ao ser abordada em suas relações com a cultura, a identidade, a interação social e os processos educativos, ela se apresenta como dimensão fundamental da experiência humana. O ensino de línguas, a oralidade, os gêneros textuais e as diferentes formas de expressão cultural são compreendidos não de maneira isolada, mas em estreita relação com os contextos sociais nos quais os sujeitos vivem e constroem sentidos.

Outro importante conjunto de discussões volta-se para as manifestações culturais e para os processos de preservação e resignificação da memória. As narrativas orais, as tradições populares, as experiências comunitárias e as diferentes expressões simbólicas presentes no contexto amazônico revelam formas próprias de compreender, narrar e interpretar o mundo. Ao incorporá-las ao debate acadêmico, a obra contribui para o reconhecimento de saberes que, muitas vezes, permanecem à margem dos espaços tradicionais de legitimação científica.



A reunião desses estudos também evidencia a importância da produção coletiva do conhecimento. Esta obra é resultado do encontro entre diferentes trajetórias formativas, experiências profissionais e interesses investigativos. Cada autor e autora contribui com um olhar particular sobre seu objeto de estudo, compondo, ao lado dos demais, um conjunto plural de reflexões. Essa diversidade constitui uma das principais características da coletânea e reafirma a compreensão de que o conhecimento se fortalece por meio do diálogo entre diferentes perspectivas.

Mais do que reunir textos sobre temas diversos, *Estudos Interdisciplinares no Contexto Amazônico: Ciência, Cultura e Educação* propõe um exercício de aproximação entre campos e saberes. Os capítulos podem ser lidos individualmente, a partir dos interesses específicos de cada leitor, mas também estabelecem conexões que permitem compreender a relação entre educação, cultura, linguagem, território e sociedade.

Espera-se, portanto, que esta obra contribua para ampliar as reflexões acadêmicas e sociais sobre as múltiplas realidades que constituem a Amazônia. Que seus textos possam dialogar com pesquisadores, professores, estudantes e demais leitores interessados nas questões aqui apresentadas, suscitando novas perguntas, investigações e possibilidades de atuação.

Ao apresentar esta coletânea, reafirma-se a importância de valorizar a ciência produzida a partir dos territórios e das experiências dos sujeitos que os constituem. A Amazônia, em sua pluralidade, é aqui compreendida não apenas como cenário das investigações, mas como espaço vivo de produção de conhecimentos, culturas e práticas sociais.

Assim, convidamos o leitor a percorrer as páginas desta obra com abertura para o diálogo e para a diversidade de perspectivas que a constituem. Que a leitura dos estudos aqui reunidos possibilite novos olhares sobre os temas abordados e contribua para o fortalecimento de uma produção científica comprometida com a valorização dos saberes, das culturas, dos sujeitos e dos territórios amazônicos.

Ana Vitória Dias Lima
Organizadora



CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E INCLUSÃO SOCIAL: ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION AND SOCIAL INCLUSION: BETWEEN THE RIGHT TO EDUCATION AND THE CHALLENGES OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL POLICIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-001>

Aelem Cristina da Cunha Oliveira

Pós-graduada em Libras pela UNIASSELVI

E-mail: aelemcristina1980@gmail.com

RESUMO

A educação pública brasileira constitui um direito social fundamental e desempenha papel estratégico na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios relacionados à qualidade do ensino, à implementação das políticas educacionais e às condições de permanência e aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação pública e inclusão social no Brasil, discutindo os fundamentos teóricos que sustentam esse debate, as políticas públicas voltadas à inclusão e os principais desafios para sua concretização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico-interpretativo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistematizada, com base em produções científicas e documentos normativos da educação brasileira. Os resultados evidenciam que, embora o país disponha de um consistente arcabouço legal voltado à garantia do direito à educação, persistem limitações estruturais, pedagógicas e institucionais que dificultam a construção de uma escola efetivamente inclusiva. Verifica-se que a inclusão social ultrapassa a ampliação do acesso à escola, exigindo condições de permanência, aprendizagem, participação e valorização da diversidade. Conclui-se que a consolidação de uma educação pública inclusiva depende do fortalecimento das políticas educacionais, da formação continuada dos professores, da melhoria das condições estruturais das instituições de ensino e da articulação entre diferentes políticas sociais, de modo a promover uma educação comprometida com a equidade, a cidadania e a justiça social.

Palavras-chave: Direito à educação; Educação inclusiva; Educação pública; Inclusão social; Políticas educacionais.

ABSTRACT

Public education in Brazil constitutes a fundamental social right and plays a strategic role in promoting social inclusion and reducing inequalities. However, the realization of this right still faces challenges regarding the quality of instruction, the implementation of educational policies, and the conditions necessary for students to remain in school and succeed in their learning. In this context, this article aims to analyze the relationship between public education and social inclusion in Brazil, discussing the theoretical foundations underpinning this debate, public policies aimed at inclusion, and the main challenges to their implementation. This is a qualitative study of an analytical-interpretative nature, conducted through a systematic literature review based on scientific publications and regulatory documents concerning Brazilian education. The results show that, although the country possesses a robust legal framework designed to guarantee the right to education, structural, pedagogical, and institutional limitations persist, hindering the creation of a truly inclusive school system. It is evident that social inclusion goes beyond merely expanding access to schooling; it requires conditions that ensure student retention, learning, participation, and the valuing of diversity. The study concludes that consolidating inclusive public education depends on strengthening educational policies, providing continuous teacher training, improving the structural conditions of educational institutions, and coordinating various social policies, all with the aim of fostering an education system committed to equity, citizenship, and social justice.

Keywords: Educational policies; Inclusive education; Public education; Right to education; Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil ocupa lugar central nas discussões sobre justiça social, cidadania e desenvolvimento humano, sendo compreendida como um dos principais instrumentos de enfrentamento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. Nesse contexto, a escola pública assume um papel estratégico na promoção da inclusão social, ao possibilitar o acesso ao conhecimento e à formação crítica dos indivíduos, contribuindo para sua inserção ativa na vida social.

Partindo desse pressuposto, contextualizar este tema torna-se fulcral para a compreensão da pesquisa, sobretudo diante das profundas assimetrias sociais que ainda caracterizam o país. A educação, enquanto direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, apresenta-se como um mecanismo fundamental de promoção da equidade, embora sua efetivação ainda enfrente entraves estruturais e institucionais (Brasil, 1988).

A literatura evidencia que a inclusão social por meio da educação não se restringe ao acesso à escola, mas envolve condições de permanência, qualidade do ensino e reconhecimento das diversidades que

compõem o ambiente escolar (Mantoan, 2015). Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige transformações nas práticas pedagógicas e na organização dos sistemas educacionais.

Além disso, Freire (2019) defende que a educação deve assumir um caráter emancipador, promovendo a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de intervenção crítica na realidade. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma educação pública comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, persistem desafios significativos no que se refere à efetivação da inclusão social no contexto escolar. Questões como desigualdade de acesso, evasão escolar e precarização das condições de ensino evidenciam a complexidade do tema e a necessidade de análises mais aprofundadas.

Diante desse cenário, observa-se a existência de uma lacuna entre o que é previsto nas políticas educacionais e o que se concretiza na realidade das escolas públicas, o que aponta para a necessidade de investigações que articulem teoria e prática no campo da educação inclusiva.

Diante disso, a presente pesquisa é orientada pela seguinte questão norteadora: de que forma a educação pública brasileira tem contribuído para a promoção da inclusão social, considerando suas práticas e políticas educacionais? O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a relação entre educação pública e inclusão social no Brasil. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos da inclusão, identificar os principais desafios enfrentados pela escola pública e discutir o papel das políticas educacionais nesse processo.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões sobre o papel da educação pública na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, o presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico; em seguida, a metodologia; posteriormente, os resultados e discussões; e, por fim, as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO SOCIAL

A educação pública no Brasil configura-se como um direito social fundamental, sendo reconhecida como elemento estruturante da cidadania e da organização democrática da sociedade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, de forma explícita, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, o que evidencia sua centralidade na construção de uma sociedade mais equitativa (Brasil, 1988). Nesse sentido, a educação deixa de ser compreendida apenas como um serviço e passa a ser concebida como um direito subjetivo, cuja efetivação está diretamente relacionada à garantia de condições dignas de vida.

A partir dessa perspectiva, Cury (2008) argumenta que o direito à educação não se limita ao acesso formal à escola, mas envolve a garantia de permanência, qualidade e equidade no processo educativo. Para o autor, a educação constitui um direito público subjetivo, o que implica responsabilidade direta do Estado em assegurar sua efetivação. Tal compreensão amplia o debate, ao evidenciar que a inclusão social depende não apenas da existência de vagas escolares, mas da qualidade das experiências educativas vivenciadas pelos sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça esse entendimento ao estabelecer princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e pluralismo de ideias (Brasil, 1996). No entanto, a materialização desses princípios encontra limites nas desigualdades estruturais que caracterizam o contexto brasileiro, revelando tensões entre o plano normativo e a realidade social.

Nesse contexto, Saviani (2012) contribui ao afirmar que a escola pública desempenha papel fundamental na democratização do conhecimento, sendo responsável por garantir o acesso aos saberes sistematizados historicamente produzidos. Para o autor, a função social da escola está diretamente vinculada à formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. “A educação escolar é o meio pelo qual se viabiliza o acesso ao saber sistematizado, condição necessária para a participação social efetiva” (Saviani, 2012, p. 45).

Entretanto, a universalização do acesso à educação básica, embora represente um avanço significativo, não foi acompanhada por uma melhoria equivalente na qualidade do ensino, o que compromete o potencial inclusivo da escola pública. Esse descompasso evidencia que o direito à educação ainda não se realiza de forma plena, especialmente para grupos socialmente vulneráveis.

Arroyo (2017) aprofunda essa discussão ao destacar que a escola, muitas vezes, reproduz desigualdades presentes na sociedade, ao invés de atuar como espaço de superação dessas condições. Para o autor, as trajetórias escolares são marcadas por processos de exclusão simbólica e material, que atingem, sobretudo, estudantes das camadas populares.

Além disso, observa-se que a educação pública enfrenta desafios relacionados à precarização das condições de ensino, à desvalorização docente e à insuficiência de investimentos, fatores que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada. Esses elementos revelam que a efetivação do direito à educação depende de políticas públicas consistentes e contínuas.

Dessa forma, a educação pública deve ser compreendida como um campo de disputas, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade. Ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, também possui potencial transformador, desde que orientada por princípios de equidade e justiça social.

Assim, a consolidação da educação como direito social exige não apenas a garantia formal prevista na legislação, mas a construção de condições concretas que assegurem sua efetividade, reafirmando seu papel central na promoção da inclusão social.

3 INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A inclusão social no campo educacional constitui um dos principais desafios contemporâneos, exigindo a superação de práticas historicamente excludentes e a construção de uma escola capaz de acolher a diversidade. Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que a inclusão não pode ser reduzida à inserção de estudantes em espaços escolares, mas implica a transformação das estruturas, das práticas pedagógicas e das concepções de ensino.

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais que concebiam a escola como espaço homogêneo, no qual os sujeitos deveriam se adaptar às normas estabelecidas. Ao contrário, a educação inclusiva propõe a valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, reconhecendo que a diversidade é inerente à condição humana. “Incluir é garantir o direito de todos à educação de qualidade, respeitando suas diferenças e potencialidades” (Mantoan, 2015, p. 27).

Gadotti (2011) reforça essa compreensão ao afirmar que a inclusão social por meio da educação está diretamente relacionada à construção de uma escola democrática, que promova a participação ativa de todos os sujeitos. Para o autor, a educação inclusiva deve ser orientada por princípios de justiça social, igualdade e respeito à diversidade.

Freire (2019), ao propor uma pedagogia crítica, contribui significativamente para esse debate, ao defender que a educação deve ser concebida como prática de liberdade. Nessa perspectiva, a inclusão está vinculada à capacidade de reconhecer o outro como sujeito de direitos, valorizando suas experiências e saberes. Entretanto, a implementação de práticas inclusivas ainda enfrenta resistências, tanto no plano institucional quanto no pedagógico. Muitas escolas ainda operam sob uma lógica excludente, que privilegia determinados padrões de aprendizagem e desconsidera as especificidades dos estudantes.

Além disso, observa-se que a formação docente nem sempre contempla, de forma adequada, os princípios da educação inclusiva, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas de formação continuada voltadas à inclusão. Outro aspecto relevante refere-se à persistência de concepções equivocadas sobre inclusão, frequentemente associadas apenas à educação especial, o que limita sua abrangência. Na realidade, a inclusão deve ser entendida como princípio que orienta toda a prática educativa.

Do ponto de vista social, a exclusão educacional está diretamente relacionada a processos mais amplos de desigualdade, o que reforça a necessidade de políticas integradas que articulem educação, assistência social e outras áreas. Dessa forma, a inclusão social na educação configura-se como um processo

complexo e multidimensional, que exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas, reafirmando o papel da escola como espaço de construção de cidadania.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS DA INCLUSÃO NO BRASIL

As políticas educacionais brasileiras têm buscado promover a inclusão social por meio da ampliação do acesso à educação e da implementação de diretrizes voltadas à equidade. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco importante, ao estabelecer a inclusão como princípio orientador do sistema educacional (Brasil, 2008).

Entretanto, a literatura aponta que a existência de políticas públicas não garante, por si só, sua efetividade. Oliveira (2013) destaca que a gestão da educação básica no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à desigualdade social, à precarização das condições de ensino e à fragmentação das ações governamentais.

Nesse sentido, observa-se que há uma distância significativa entre as diretrizes estabelecidas nas políticas educacionais e sua implementação nas escolas, o que compromete os resultados esperados. Essa lacuna evidencia a necessidade de maior articulação entre formulação e execução das políticas. Libâneo (2013) contribui para essa discussão ao destacar que a qualidade da educação está diretamente relacionada à organização pedagógica e à formação dos professores. Para o autor, a efetivação da inclusão depende da construção de práticas pedagógicas que considerem as diferenças e promovam a aprendizagem de todos.

Além disso, Veiga (2013) enfatiza o papel do projeto político-pedagógico como instrumento fundamental para a construção de uma escola inclusiva, ao possibilitar a participação coletiva na definição das práticas educativas. Esse instrumento, quando bem elaborado, pode contribuir para a superação de práticas excludentes.

Entretanto, a descontinuidade das políticas públicas constitui um dos principais entraves para a consolidação de ações inclusivas, uma vez que mudanças de gestão frequentemente resultam na interrupção de programas e projetos educacionais. Outro fator relevante refere-se às desigualdades regionais, que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada. Regiões com menor infraestrutura enfrentam maiores dificuldades na implementação de políticas inclusivas, o que aprofunda as desigualdades existentes.

Do ponto de vista crítico, observa-se que muitas políticas ainda assumem caráter compensatório, focando na mitigação de desigualdades sem enfrentar suas causas estruturais. Essa abordagem limita o alcance das ações e compromete sua sustentabilidade. Dessa forma, a promoção da inclusão social por meio da educação exige não apenas a formulação de políticas públicas, mas sua efetiva implementação, acompanhamento e avaliação, de modo a garantir que os princípios estabelecidos se concretizem na prática escolar.

5 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação, assumindo caráter analítico-interpretativo, com base em revisão bibliográfica sistematizada. Tal abordagem mostra-se adequada ao objetivo de compreender criticamente a relação entre educação pública e inclusão social no contexto brasileiro, uma vez que permite examinar produções teóricas consolidadas e identificar como o tema tem sido construído no âmbito científico (Gil, 2019).

A opção pela revisão bibliográfica fundamenta-se na necessidade de reunir, organizar e problematizar conhecimentos já produzidos, possibilitando não apenas a descrição de conceitos, mas a construção de uma análise crítica acerca das contribuições teóricas existentes. Conforme Marconi e Lakatos (2021), esse tipo de investigação permite ao pesquisador estabelecer relações entre diferentes perspectivas, contribuindo para o aprofundamento do objeto de estudo.

O delineamento da pesquisa foi orientado por um recorte temático específico, centrado na educação pública brasileira enquanto mecanismo de inclusão social. A partir dessa delimitação, procedeu-se à definição de critérios para seleção das fontes, priorizando produções que abordassem diretamente a interface entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e inclusão social.

A busca do material bibliográfico foi realizada em bases de dados reconhecidas na área da educação, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos científicos nacionais, além da consulta a obras clássicas e documentos normativos. Para garantir maior precisão na seleção, foram utilizados descritores combinados, tais como “educação pública no Brasil”, “inclusão social e educação”, “políticas educacionais” e “educação inclusiva”, considerando sua recorrência na literatura especializada.

No que se refere aos critérios de seleção, foram incluídas obras que apresentassem relevância teórica, consistência metodológica e contribuição efetiva para a compreensão do tema. Priorizou-se a utilização de autores de referência no campo da educação brasileira, bem como documentos legais que estruturam as políticas públicas educacionais. Por outro lado, foram desconsiderados estudos que abordassem o tema de forma superficial ou que não apresentassem aderência ao foco da pesquisa.

Após a etapa de levantamento, o material selecionado foi submetido a um processo de leitura em três níveis: leitura exploratória, com o objetivo de reconhecimento geral do conteúdo; leitura seletiva, para identificação das contribuições mais relevantes; e leitura analítica, voltada à interpretação crítica dos textos. Esse procedimento possibilitou a extração de categorias teóricas fundamentais para a construção da análise.

A organização dos dados ocorreu a partir da definição de eixos temáticos, que orientaram a sistematização das informações e a articulação entre os diferentes autores. Esses eixos contemplaram aspectos como o direito à educação, os fundamentos da inclusão social e os desafios das políticas educacionais, permitindo uma abordagem integrada do objeto de estudo.

A análise dos dados foi conduzida sob a perspectiva qualitativa interpretativa, priorizando a identificação de convergências, divergências e tensões presentes na literatura. Mais do que reunir informações, buscou-se problematizar as ideias dos autores, evidenciando limites e potencialidades das abordagens teóricas sobre a educação pública como instrumento de inclusão social.

6 ANÁLISE E RESULTADOS

A análise da literatura selecionada evidencia que a educação pública no Brasil é amplamente reconhecida como instrumento estratégico de promoção da inclusão social. No entanto, os estudos convergem ao apontar que essa função não se concretiza de forma plena, em razão de limitações estruturais, políticas e pedagógicas que atravessam o sistema educacional. Tal constatação revela uma tensão central entre o papel normativo atribuído à educação e sua efetividade prática.

Nesse sentido, autores como Cury (2008) e Saviani (2012) sustentam a centralidade da educação como direito social e mecanismo de democratização, enquanto Arroyo (2017) problematiza essa perspectiva ao evidenciar que a escola pode atuar como espaço de reprodução das desigualdades. Essa divergência não representa uma contradição absoluta, mas sim uma complementaridade analítica, que permite compreender a educação como um campo de disputas, no qual coexistem potencialidades inclusivas e práticas excludentes.

A fim de sistematizar os principais achados da literatura, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos achados da revisão bibliográfica

Categoria de análise	Principais evidências identificadas	Implicações para a inclusão social
Acesso à educação	Ampliação significativa das matrículas	Inclusão quantitativa, mas não qualitativa
Qualidade do ensino	Desigual entre regiões e contextos sociais	Reproduz desigualdades
Formação docente	Insuficiente para práticas inclusivas	Limita a efetivação da inclusão
Políticas públicas	Existência de diretrizes inclusivas	Fragilidade na implementação
Práticas pedagógicas	Predomínio de modelos tradicionais	Dificulta a valorização da diversidade

Desigualdade social	Forte influência no desempenho escolar	Compromete a equidade educacional
---------------------	--	-----------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2026).

A partir dessa sistematização, observa-se que a ampliação do acesso à educação básica, embora represente um avanço importante, não tem sido acompanhada pela garantia de qualidade. Esse descompasso evidencia que a inclusão promovida pela escola pública ainda se dá, em grande medida, em nível quantitativo, sem assegurar condições efetivas de aprendizagem e permanência.

Do ponto de vista crítico, essa constatação desloca o debate da simples ampliação do acesso para a discussão sobre a qualidade e a equidade educacional. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida como presença física na escola e passa a ser analisada em termos de participação efetiva e sucesso escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à fragilidade na implementação das políticas públicas. Embora existam diretrizes que orientam a construção de uma educação inclusiva, sua concretização encontra limites nas condições materiais das escolas. Oliveira (2013) destaca que a precarização das condições de ensino e a desigualdade social impactam diretamente a gestão educacional, comprometendo os resultados das políticas implementadas.

Além disso, a análise evidencia que a formação docente constitui um dos principais pontos críticos no processo de inclusão. Apesar da relevância atribuída à educação inclusiva, muitos professores não recebem formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula, o que limita a construção de práticas pedagógicas mais equitativas.

Nesse sentido, Libâneo (2013) aponta que a qualidade da educação está diretamente relacionada à organização do trabalho pedagógico, o que inclui não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de adaptar práticas às necessidades dos estudantes. A ausência dessa preparação reforça a tendência à homogeneização do ensino, dificultando a inclusão.

Outro elemento central identificado refere-se à fragmentação das políticas públicas. As ações voltadas à inclusão frequentemente são implementadas de forma isolada, sem articulação com outras áreas, como assistência social e saúde. Essa desarticulação compromete a eficácia das políticas, evidenciando a necessidade de abordagens intersetoriais.

Do ponto de vista analítico, observa-se que a literatura tende a enfatizar o diagnóstico dos problemas, apresentando menor desenvolvimento no que se refere à proposição de soluções estruturais. Essa limitação revela uma lacuna importante no campo, indicando a necessidade de pesquisas que avancem na construção de modelos mais eficazes de implementação de políticas inclusivas.

Além disso, a inclusão social ainda é frequentemente tratada sob uma perspectiva restrita, associada principalmente à educação especial, o que limita sua compreensão como princípio orientador de todo o

sistema educacional. Essa abordagem reduz o alcance das políticas e desconsidera outras dimensões da exclusão, como as desigualdades socioeconômicas.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa indicam que a principal limitação da educação pública brasileira no que se refere à inclusão social não está na ausência de políticas ou diretrizes, mas na incapacidade de articular, de forma consistente, os diferentes elementos que compõem o processo educativo. Essa constatação evidencia a necessidade de fortalecimento institucional e de maior integração entre políticas, práticas pedagógicas e condições materiais.

Por fim, a análise crítica permite afirmar que a educação pública brasileira se encontra em uma posição ambivalente: ao mesmo tempo em que representa uma das principais possibilidades de inclusão social, também reproduz desigualdades estruturais. Superar essa contradição exige não apenas a ampliação de políticas públicas, mas sua reconfiguração a partir de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva e comprometida com a transformação social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar a relação entre educação pública e inclusão social no Brasil, buscando compreender de que forma as políticas educacionais e as práticas pedagógicas contribuem, ou limitam, a construção de uma sociedade mais equitativa. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível evidenciar que a educação pública ocupa posição central no enfrentamento das desigualdades sociais, sendo reconhecida como um dos principais mecanismos de promoção da cidadania e da justiça social.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que a pesquisa permitiu identificar tanto os avanços quanto as fragilidades que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Verificou-se que, embora haja um arcabouço legal consolidado que assegura o direito à educação, sua efetivação ainda encontra limites significativos, especialmente no que se refere à qualidade do ensino, à formação docente e à implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, constatou-se que a inclusão social no contexto educacional não pode ser compreendida apenas como ampliação do acesso à escola, mas deve envolver condições reais de permanência, aprendizagem e participação dos sujeitos. A persistência de práticas pedagógicas tradicionais, aliada à insuficiência de recursos e à desigualdade social, contribui para a reprodução de exclusões no interior do próprio sistema educacional.

Além disso, a análise evidenciou que as políticas públicas educacionais, embora apresentem avanços importantes, ainda carecem de maior articulação e continuidade, o que compromete sua efetividade. A fragmentação das ações e a ausência de estratégias integradas dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante desse cenário, reafirma-se que a educação pública possui potencial significativo para promover a inclusão social, mas esse potencial depende diretamente da capacidade do Estado e das instituições educacionais de transformar diretrizes normativas em práticas concretas. Tal constatação evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, investimento na formação docente e melhoria das condições estruturais das escolas.

Por fim, destaca-se a importância de ampliar as investigações no campo da educação inclusiva, especialmente aquelas que articulem teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes. Espera-se que este estudo possa fomentar reflexões e subsidiar novas pesquisas, reafirmando o papel da educação pública como elemento fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 631-648, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.**
Campinas: Papirus, 2013.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS WARAO: CONTRIBUIÇÕES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

INTERCULTURAL PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING PORTUGUESE TO WARAO INDIGENOUS STUDENTS: CONTRIBUTIONS OF PORTUGUESE AS A LANGUAGE OF WELCOME

 <https://doi.org/10.63330/livroautor852026-002>

Bárbara Andresa de Souza Balieiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas da UEPA

E-mail: balieiro22@hotmail.com

RESUMO

A crescente presença de estudantes indígenas da etnia Warao nas escolas públicas brasileiras, decorrente dos processos de mobilidade humana provenientes da Venezuela, tem evidenciado a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade linguística e cultural como princípio orientador do processo educativo. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições das práticas pedagógicas interculturais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes indígenas Warao, fundamentando-se nos pressupostos da Educação Intercultural e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e interventivo, desenvolvida a partir da análise de referenciais teóricos e de experiências relacionadas à escolarização de estudantes indígenas em contexto de migração. A discussão evidencia que o ensino de Língua Portuguesa, quando orientado por princípios interculturais, ultrapassa a perspectiva instrumental da aprendizagem linguística e passa a constituir-se como estratégia de inclusão, valorização das identidades culturais e promoção da cidadania. Além disso, destaca-se que práticas pedagógicas contextualizadas, fundamentadas em gêneros textuais socialmente significativos e sensíveis aos repertórios linguísticos dos estudantes, favorecem o desenvolvimento das competências leitoras, ampliam a participação nas práticas sociais de linguagem e fortalecem os processos de escolarização em contextos multilíngues. Conclui-se que a articulação entre Educação Intercultural e Português como Língua de Acolhimento representa um importante caminho para a construção de práticas educativas inclusivas, capazes de responder às especificidades socioculturais dos estudantes Warao e de promover uma educação comprometida com o respeito à diversidade, à equidade e à garantia do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Ensino de Língua Portuguesa; Estudantes indígenas Warao; Práticas pedagógicas; Português como Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

The growing presence of Warao Indigenous students in Brazilian public schools—resulting from human mobility processes originating in Venezuela—has highlighted the need for pedagogical practices that treat linguistic and cultural diversity as a guiding principle of the educational process. In this context, this article aims to discuss the contributions of intercultural pedagogical practices to the teaching of Portuguese to Warao Indigenous students, grounded in the premises of Intercultural Education and Portuguese as a Language of Welcoming (PLAc). This is a qualitative study—combining bibliographic research and intervention—developed through the analysis of theoretical frameworks and experiences regarding the schooling of Indigenous students in migration contexts. The discussion demonstrates that Portuguese language teaching, when guided by intercultural principles, transcends the instrumental perspective of language learning; instead, it becomes a strategy for inclusion, the valuing of cultural identities, and the promotion of citizenship. Furthermore, the study highlights that contextualized pedagogical practices—based on socially significant text genres and sensitive to students' linguistic repertoires—foster the development of reading skills, expand participation in social language practices, and strengthen schooling processes in multilingual contexts. It concludes that the integration of Intercultural Education and Portuguese as a Language of Welcoming represents a vital pathway for building inclusive educational practices capable of addressing the sociocultural specificities of Warao students and promoting an education committed to respecting diversity and equity, while guaranteeing the right to learning.

Keywords: Intercultural Education; Pedagogical practices; Portuguese as a Language of Welcoming; Portuguese language teaching; Warao Indigenous students.

1 INTRODUÇÃO

Os intensos fluxos migratórios registrados nas últimas décadas têm provocado profundas transformações nos sistemas educacionais, especialmente em países que passaram a receber populações oriundas de contextos de vulnerabilidade social, econômica e humanitária. No cenário latino-americano, a migração de cidadãos venezuelanos para o Brasil, impulsionada pela crise vivenciada naquele país, trouxe novos desafios às políticas públicas de educação, sobretudo no que se refere à garantia do direito à aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens pertencentes a diferentes grupos étnicos e linguísticos. Entre esses grupos, destacam-se os estudantes indígenas da etnia Warao, cuja inserção nas escolas brasileiras demanda práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar seus repertórios culturais,

linguísticos e identitários, superando modelos de ensino centrados na homogeneização dos processos educativos. Essa problemática é consistente com o enquadramento apresentado no material-base sobre escolarização de estudantes Warao em contexto de mobilidade humana.

No estado do Pará, a ampliação da presença de estudantes Warao na rede pública de ensino evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa assume papel fundamental, uma vez que a língua constitui importante instrumento de interação social, acesso aos serviços públicos, construção da cidadania e participação nas diferentes práticas sociais.

Entretanto, a aprendizagem da língua de acolhimento não pode ser compreendida como um processo de substituição da língua materna ou dos conhecimentos culturais dos estudantes, mas como uma prática educativa comprometida com o diálogo intercultural e com o reconhecimento da diversidade linguística presente no ambiente escolar. Esse entendimento dialoga com a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), descrita no documento de referência.

Sob essa perspectiva, a Educação Intercultural apresenta-se como um referencial teórico e metodológico capaz de orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas. Ao reconhecer as diferenças culturais como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem, essa abordagem propõe a construção de espaços educativos fundamentados no diálogo, no respeito às identidades e na valorização dos diferentes saberes produzidos pelos sujeitos. No ensino de Língua Portuguesa, tal perspectiva possibilita o desenvolvimento de práticas que articulam linguagem, cultura e cidadania, favorecendo a aprendizagem em contextos marcados pelo plurilinguismo e pela diversidade sociocultural.

Embora as discussões sobre Educação Intercultural e Português como Língua de Acolhimento tenham se ampliado nos últimos anos, observa-se que ainda são limitados os estudos que discutem, de forma integrada, as práticas pedagógicas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas Warao matriculados nas escolas públicas brasileiras. Grande parte das pesquisas concentra-se nos processos migratórios, nas políticas de acolhimento ou na descrição de experiências educativas, permanecendo menos exploradas as estratégias metodológicas que podem subsidiar a atuação docente em contextos interculturais e multilíngues. Tal lacuna evidencia a necessidade de ampliar as reflexões sobre práticas pedagógicas que contribuam para uma educação linguística comprometida com a inclusão, a equidade e o respeito às especificidades socioculturais desses estudantes.

Diante desse cenário, o presente estudo orienta-se pela seguinte questão norteadora: como as práticas pedagógicas interculturais, fundamentadas nos princípios do Português como Língua de Acolhimento, podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa de estudantes indígenas da etnia Warao em contexto de mobilidade humana?

Para responder a essa problemática, o artigo tem como objetivo geral discutir as contribuições das práticas pedagógicas interculturais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes indígenas Warao, tomando como referência os pressupostos da Educação Intercultural e do Português como Língua de Acolhimento. Como objetivos específicos, busca-se compreender os desafios da escolarização desses estudantes em contextos interculturais; analisar os fundamentos teóricos que sustentam o PLAc e sua interface com a Educação Intercultural; e refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa, respeitando a diversidade linguística, cultural e identitária dos sujeitos envolvidos.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fortalecer práticas educativas que respondam às demandas contemporâneas da educação em contextos de mobilidade humana, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e culturalmente sensíveis. Além de ampliar as discussões no campo da Linguística Aplicada e da Educação Intercultural, o artigo pretende oferecer subsídios teórico-metodológicos para professores, pesquisadores e gestores educacionais que atuam com estudantes indígenas migrantes, colaborando para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que reconheçam a pluralidade linguística como potencial educativo e promovam o direito à aprendizagem em uma perspectiva intercultural.

2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS WARAO

As transformações provocadas pelos intensos fluxos migratórios contemporâneos têm produzido novos desafios para os sistemas educacionais, sobretudo em países que passaram a receber populações em situação de mobilidade humana. No contexto brasileiro, a chegada de famílias indígenas venezuelanas da etnia Warao evidenciou a necessidade de reorganização das práticas escolares, exigindo políticas públicas e estratégias pedagógicas capazes de assegurar o direito à educação em contextos marcados pela diversidade linguística, cultural e identitária. Essa realidade demanda que a escola ultrapasse modelos homogeneizadores de ensino e reconheça a pluralidade como elemento constitutivo dos processos educativos, conforme contextualizado no material-base da pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e estabelece o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) reforça a necessidade de respeito à diversidade cultural e às especificidades dos diferentes grupos sociais presentes no território nacional. Entretanto, garantir o acesso formal à escola não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade. É necessário que os processos pedagógicos sejam organizados de modo a reconhecer os conhecimentos, as experiências e os

repertórios culturais dos estudantes, promovendo práticas educativas inclusivas e socialmente referenciadas.

Nesse cenário, a Educação Intercultural constitui um importante referencial teórico para compreender as relações entre diversidade, ensino e aprendizagem. Para Candau (2016), a interculturalidade não se limita à coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço social, mas representa um projeto político-pedagógico fundamentado no diálogo, no reconhecimento das diferenças e na construção de relações pautadas pelo respeito mútuo. A autora afirma que uma educação intercultural pressupõe o rompimento com perspectivas monoculturais historicamente presentes na escola, promovendo processos educativos capazes de valorizar os diferentes saberes produzidos pelos sujeitos.

Nessa mesma direção, Walsh (2009) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica, compreendendo-a como uma estratégia de transformação das relações de poder que historicamente marginalizaram povos indígenas e outros grupos socialmente vulnerabilizados. Segundo a autora, a interculturalidade deve constituir-se como prática permanente de diálogo entre diferentes epistemologias, permitindo que conhecimentos tradicionalmente invisibilizados sejam reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Assim, o currículo deixa de reproduzir exclusivamente saberes hegemônicos e passa a incorporar experiências, memórias e formas distintas de compreender o mundo.

Essas contribuições tornam-se particularmente relevantes quando analisadas à luz da realidade vivenciada pelos estudantes indígenas Warao. Originários da região do Delta do Orinoco, na Venezuela, esses povos foram profundamente impactados pela crise humanitária que intensificou os movimentos migratórios para países vizinhos, entre eles o Brasil. Ao ingressarem nas escolas brasileiras, esses estudantes passam a conviver com novas práticas linguísticas, culturais e institucionais, estabelecendo relações entre sua língua de origem, o espanhol e a Língua Portuguesa. Esse contexto evidencia que o processo educativo não pode restringir-se à transmissão de conteúdos curriculares, devendo favorecer a construção de ambientes de aprendizagem que respeitem os diferentes percursos socioculturais dos estudantes. Essa caracterização é apresentada na discussão sobre a escolarização dos Warao no texto-base.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, Barbosa (2017) destaca que a educação destinada às populações migrantes deve considerar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes como elementos estruturantes da ação pedagógica. Para a autora, o acolhimento linguístico constitui parte de um processo mais amplo de inclusão social, participação cidadã e construção da autonomia, exigindo que o ensino da língua esteja articulado às experiências concretas vivenciadas pelos aprendizes. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Freire (1996), para quem a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica da realidade, reconhecendo-os como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

No contexto amazônico, essa discussão adquire relevância ainda maior em razão do crescimento da presença de estudantes indígenas migrantes nas redes públicas de ensino. Os diagnósticos educacionais desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação do Pará apontam diferentes níveis de escolarização, múltiplos repertórios linguísticos e demandas específicas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, indicando a necessidade de práticas pedagógicas culturalmente responsivas e metodologias capazes de dialogar com a diversidade presente nas salas de aula.

Dessa forma, compreender a Educação Intercultural como fundamento das práticas pedagógicas implica reconhecer que ensinar estudantes indígenas Warao requer muito mais do que adaptações curriculares pontuais. Exige a construção de uma escola comprometida com o diálogo entre culturas, com a valorização das identidades linguísticas e com a promoção de experiências educativas que fortaleçam o pertencimento, a participação e o direito à aprendizagem. Nesse sentido, a interculturalidade configura-se como princípio estruturante para o ensino de Língua Portuguesa em contextos de mobilidade humana, estabelecendo as bases para a discussão sobre o Português como Língua de Acolhimento desenvolvida na seção seguinte.

2.1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS PARA ESTUDANTES WARAO

A compreensão do ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas Warao em situação de mobilidade humana requer uma abordagem que ultrapasse a perspectiva tradicional de ensino de uma língua adicional. Nesse contexto, a língua assume funções que estão diretamente relacionadas à inserção social, à participação escolar, à comunicação cotidiana e ao acesso a direitos. É nesse cenário que se insere o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), perspectiva que considera as condições sociais, culturais e linguísticas dos sujeitos que aprendem a língua em contextos de migração, deslocamento e vulnerabilidade.

O conceito de Língua de Acolhimento está relacionado às experiências de indivíduos que chegam a uma nova sociedade e necessitam apropriar-se da língua utilizada no país de destino para estabelecer relações sociais, acessar serviços, compreender instituições e participar das diferentes esferas da vida cotidiana. Nessa perspectiva, a aprendizagem linguística não constitui um processo isolado, mas integra um conjunto de práticas de inserção social. Grosso (2010) compreende a língua de acolhimento a partir de sua dimensão comunicativa e social, destacando que o domínio da língua do país de acolhimento está relacionado à possibilidade de participação mais efetiva do sujeito na sociedade.

Essa concepção permite compreender que aprender Português, para estudantes Warao inseridos no sistema educacional brasileiro, não significa simplesmente adquirir estruturas gramaticais ou ampliar o vocabulário. Trata-se de desenvolver recursos linguísticos que possibilitem a participação em situações

concretas de comunicação, como compreender orientações escolares, interagir com professores e colegas, interpretar textos, expressar necessidades, produzir discursos e acessar diferentes práticas sociais. Dessa maneira, o ensino da língua passa a assumir uma dimensão formativa, social e cidadã.

Para Amado (2013), o ensino de Português em contextos de acolhimento precisa considerar as condições específicas dos sujeitos migrantes e refugiados, uma vez que esses aprendizes apresentam trajetórias linguísticas, educacionais e culturais distintas. A autora chama atenção para a necessidade de práticas que considerem as experiências anteriores dos aprendizes e que não reduzam suas dificuldades linguísticas a déficits individuais. Essa perspectiva é especialmente importante quando se trata de estudantes indígenas, pois seus repertórios não se limitam à relação entre espanhol e português, envolvendo também línguas indígenas e conhecimentos construídos em diferentes espaços socioculturais.

No caso dos Warao, essa complexidade linguística precisa ser reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo. A presença da língua Warao, do espanhol e do Português configura um cenário de repertórios linguísticos múltiplos, no qual os estudantes mobilizam diferentes recursos para produzir sentidos e estabelecer relações. Portanto, a escola não deve interpretar a diversidade linguística como obstáculo à aprendizagem, mas como um componente que pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Nesse sentido, o PLAc distancia-se de uma concepção assimilacionista de ensino de línguas. Seu objetivo não deve ser fazer com que o estudante abandone seus repertórios linguísticos e culturais para adaptar-se exclusivamente à língua portuguesa, mas possibilitar a ampliação de seus recursos comunicativos sem que isso implique a negação de sua identidade. O acolhimento linguístico, portanto, pressupõe a coexistência de diferentes línguas e formas de produção de conhecimento, estabelecendo uma relação entre aprendizagem da língua e reconhecimento do sujeito.

Essa compreensão aproxima o PLAc dos pressupostos da Educação Intercultural discutidos anteriormente. Se a interculturalidade pressupõe o diálogo entre diferentes culturas e formas de conhecimento, o ensino de Português como língua de acolhimento pode constituir-se como uma prática concreta de mediação entre esses diferentes repertórios. A língua portuguesa passa, então, a ser ensinada não como instrumento de apagamento das diferenças, mas como possibilidade de ampliação da participação dos estudantes nas práticas sociais da sociedade brasileira.

Barbosa (2017) destaca a importância de compreender o ensino de Português para migrantes a partir das necessidades concretas de comunicação e inserção social dos aprendizes. Essa perspectiva desloca o foco de uma aprendizagem exclusivamente estrutural para uma abordagem que considera os usos efetivos da língua. No ambiente escolar, isso implica desenvolver práticas que possibilitem aos estudantes compreender e produzir textos vinculados às situações que vivenciam, favorecendo sua autonomia linguística e sua participação nas atividades escolares.

Para os estudantes Warao, essa abordagem pode ser materializada por meio de situações de aprendizagem relacionadas ao cotidiano escolar e comunitário. Textos como avisos, bilhetes, formulários, histórias, relatos, entrevistas, notícias, mapas, placas, mensagens e outros gêneros presentes no cotidiano podem constituir instrumentos para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas. Ao mesmo tempo, esses gêneros podem ser trabalhados de maneira intercultural, permitindo que os conhecimentos e experiências dos próprios estudantes sejam incorporados às atividades.

A perspectiva do PLAc também exige que o professor reconheça os diferentes níveis de proficiência linguística presentes em uma mesma turma. Estudantes que compartilham a mesma origem étnica podem apresentar trajetórias distintas de escolarização, experiências migratórias e conhecimentos de Português. Dessa forma, práticas pedagógicas uniformizadas podem não responder adequadamente às necessidades do grupo. A avaliação diagnóstica e a observação contínua tornam-se, nesse contexto, instrumentos importantes para identificar conhecimentos prévios, necessidades comunicativas e possibilidades de aprendizagem.

Além disso, o ensino de Português em contexto de acolhimento deve considerar que a aprendizagem ocorre simultaneamente em diferentes espaços. O estudante não aprende a língua apenas durante as aulas, mas também nas interações com colegas, professores, familiares, instituições e comunidade. Assim, a escola pode funcionar como espaço de mediação entre diferentes práticas sociais, criando oportunidades para que os estudantes utilizem a língua em situações significativas.

A perspectiva do PLAc, portanto, contribui para uma compreensão ampliada do ensino linguístico, no qual acolher significa criar condições para que o sujeito compreenda, participe, interaja e seja reconhecido no espaço social em que está inserido. No caso dos estudantes Warao, essa perspectiva torna-se particularmente relevante porque articula aprendizagem linguística, pertencimento, identidade e participação social, sem desconsiderar os repertórios linguísticos e culturais trazidos pelos estudantes.

Desse modo, o Português como Língua de Acolhimento pode ser compreendido como uma perspectiva capaz de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade. Entretanto, para que seus princípios se concretizem no espaço escolar, é necessário pensar sobre como o ensino de Língua Portuguesa pode ser organizado em salas de aula caracterizadas pelo plurilinguismo e pela diversidade cultural. Essa discussão conduz à próxima seção, dedicada ao ensino de Língua Portuguesa em contextos multilíngues e interculturais.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES E INTERCULTURAIS

O ensino de Língua Portuguesa em contextos marcados pelo plurilinguismo exige uma revisão de concepções tradicionais acerca da aprendizagem linguística. Em uma sala de aula composta por estudantes com diferentes línguas, culturas e trajetórias educacionais, a língua não pode ser compreendida apenas

como um conjunto de regras gramaticais a serem memorizadas. Ela constitui uma prática social por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, estabelecem relações, expressam identidades e participam de diferentes atividades sociais. Nesse sentido, o ensino linguístico precisa considerar a heterogeneidade como característica constitutiva da própria linguagem.

A presença de estudantes Warao nas escolas brasileiras torna essa discussão ainda mais necessária. Esses estudantes podem chegar ao espaço escolar trazendo conhecimentos linguísticos construídos em diferentes contextos e envolvendo distintas línguas. O contato entre Warao, espanhol e Português produz situações de interação que desafiam práticas pedagógicas baseadas na ideia de uma turma linguisticamente homogênea. Em vez de considerar essa diversidade como problema a ser eliminado, é necessário compreendê-la como oportunidade para ampliar as possibilidades de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

A concepção de linguagem como prática social contribui para esse deslocamento. Para Bakhtin (2003), a linguagem se concretiza nas relações sociais e se manifesta por meio de enunciados produzidos em diferentes situações de interação. Os sujeitos não utilizam a língua de maneira abstrata, mas em contextos específicos, nos quais os discursos assumem determinadas finalidades, interlocutores e formas de organização. Essa perspectiva possui implicações importantes para o ensino de Português, pois evidencia a necessidade de trabalhar com situações reais ou socialmente significativas de uso da língua.

Nessa direção, Marcuschi (2008) destaca a centralidade dos gêneros textuais nas práticas de linguagem, compreendendo-os como formas de ação social que se realizam em diferentes contextos comunicativos. O trabalho pedagógico com gêneros possibilita que o estudante compreenda não apenas aspectos linguísticos e estruturais dos textos, mas também suas finalidades, condições de produção, interlocutores e espaços de circulação. Para estudantes em processo de aprendizagem do Português como língua de acolhimento, essa abordagem pode favorecer o desenvolvimento de competências necessárias à participação em situações concretas de comunicação.

No contexto escolar dos estudantes Warao, por exemplo, o professor pode trabalhar com gêneros que façam parte das experiências cotidianas desses sujeitos, como relatos de experiências, histórias familiares, convites, avisos escolares, mensagens, entrevistas e textos informativos. A seleção desses gêneros deve considerar não apenas sua relevância linguística, mas também sua relação com as experiências culturais dos estudantes. Dessa forma, o ensino deixa de partir exclusivamente de conteúdos linguísticos abstratos e passa a organizar-se em torno de práticas de linguagem significativas.

Essa perspectiva também permite estabelecer relações entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes e os conhecimentos trabalhados pela escola. Ao desenvolver uma atividade de produção textual, por exemplo, o professor pode incentivar os estudantes a mobilizarem suas experiências familiares, comunitárias e culturais, utilizando o Português como instrumento para narrar, explicar, descrever e

compartilhar conhecimentos. O processo de aprendizagem, nesse caso, ocorre simultaneamente pela apropriação de novos recursos linguísticos e pela valorização dos saberes que os estudantes já possuem.

A valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes aproxima-se das discussões contemporâneas sobre práticas translíngues. Conforme García e Wei (2014), sujeitos plurilíngues mobilizam seus diferentes recursos linguísticos de maneira dinâmica para produzir significados, não necessariamente organizando suas experiências comunicativas a partir de fronteiras rígidas entre as línguas. Embora o contexto escolar brasileiro ainda seja frequentemente estruturado a partir de uma visão compartimentada das línguas, reconhecer a mobilização desses repertórios pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas.

No caso dos Warao, isso significa reconhecer que a utilização de recursos provenientes da língua Warao, do espanhol e do Português pode fazer parte do próprio processo de aprendizagem. Estratégias como comparação lexical, construção de glossários multilíngues, produção de registros bilíngues ou plurilíngues, associação entre imagens e diferentes formas de nomeação e produção de narrativas a partir de experiências culturais podem favorecer a aprendizagem sem estabelecer hierarquias entre as línguas dos estudantes.

Essa postura também contribui para o fortalecimento identitário. A língua constitui elemento fundamental das experiências culturais e das formas de pertencimento dos sujeitos. Quando a escola desconsidera ou desvaloriza a língua dos estudantes, pode produzir processos de silenciamento e afastamento. Em contrapartida, quando reconhece os repertórios linguísticos presentes na comunidade escolar, cria condições para que os estudantes percebam suas experiências como legítimas e relevantes para o processo educativo.

Freire (1996) defende uma educação fundamentada no diálogo e no reconhecimento dos saberes dos educandos. Para o autor, ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para sua construção. Essa concepção é particularmente pertinente em contextos interculturais, nos quais os estudantes chegam à escola trazendo experiências e conhecimentos construídos em diferentes espaços sociais. O professor, portanto, assume o papel de mediador, articulando os conhecimentos escolares aos saberes dos estudantes.

Nesse processo, o ensino da gramática também pode ser ressignificado. Em vez de constituir o ponto de partida exclusivo das aulas de Língua Portuguesa, os conhecimentos gramaticais podem ser trabalhados a partir das necessidades identificadas nas práticas de leitura, oralidade e produção textual. Essa abordagem favorece uma aprendizagem contextualizada, na qual os aspectos linguísticos são compreendidos em funcionamento nos textos e nas situações comunicativas.

Outro aspecto fundamental diz respeito à oralidade. Para estudantes que ainda estão desenvolvendo sua proficiência em Português, atividades orais podem constituir importantes momentos de interação e aprendizagem. Rodas de conversa, relatos, entrevistas, dramatizações, apresentações e atividades

colaborativas podem ampliar as oportunidades de uso da língua em situações significativas. Entretanto, essas práticas precisam ser conduzidas em um ambiente de segurança linguística, no qual possíveis inadequações não sejam utilizadas para constranger ou silenciar os estudantes.

A avaliação também precisa ser repensada nesse contexto. Modelos avaliativos exclusivamente baseados na correção normativa podem não captar adequadamente os avanços de estudantes que estão aprendendo Português como língua de acolhimento. É necessário considerar processos, estratégias de comunicação, ampliação do repertório lexical, compreensão textual, participação nas interações e desenvolvimento gradual da autonomia linguística. A avaliação formativa, nesse sentido, pode fornecer informações importantes para o planejamento e a reorganização das práticas pedagógicas.

Portanto, ensinar Língua Portuguesa em contextos multilíngues e interculturais implica reconhecer que a diversidade linguística não constitui uma circunstância periférica do processo educativo, mas uma dimensão central da prática docente. No caso dos estudantes Warao, essa perspectiva possibilita construir experiências de aprendizagem nas quais o Português seja apresentado como instrumento de participação e acolhimento, sem que isso resulte na invisibilização das demais línguas e culturas que constituem suas trajetórias.

A partir dessas considerações, torna-se necessário avançar da discussão dos princípios que fundamentam o ensino intercultural para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que podem materializá-los no cotidiano escolar. É nesse ponto que se insere a próxima seção, voltada às práticas pedagógicas interculturais e ao ensino de Língua Portuguesa, buscando aproximar os pressupostos teóricos discutidos até aqui das possibilidades concretas de atuação docente com estudantes indígenas Warao.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES WARAO

A discussão apresentada nas seções anteriores permite compreender que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas Warao inseridos em escolas brasileiras demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas, culturais e sociais desses sujeitos. Nesse contexto, a atuação docente não deve restringir-se à transmissão dos conteúdos previstos para a disciplina, mas precisa criar condições para que a aprendizagem da língua esteja relacionada às situações efetivamente vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano escolar e social.

A construção de práticas pedagógicas interculturais pressupõe, inicialmente, o reconhecimento dos estudantes como sujeitos que possuem conhecimentos, experiências e repertórios linguísticos próprios. Assim, antes de definir conteúdos e atividades, torna-se necessário conhecer as trajetórias dos estudantes, suas formas de comunicação, suas experiências escolares anteriores, os contextos em que utilizam cada

língua e as situações comunicativas nas quais apresentam maior ou menor autonomia em Língua Portuguesa.

Nesse sentido, uma possibilidade inicial consiste na realização de um diagnóstico linguístico e sociocultural. Esse diagnóstico pode ser desenvolvido por meio de conversas individuais e coletivas, observação da interação dos estudantes, atividades de apresentação pessoal, produção de desenhos, registros escritos ou orais e levantamento das situações cotidianas nas quais utilizam o Português. A finalidade não é classificar os estudantes segundo níveis rígidos de proficiência, mas identificar necessidades e potencialidades que possam orientar o planejamento pedagógico.

A partir dessas informações, o professor pode selecionar situações comunicativas que façam parte da realidade dos estudantes. Em vez de iniciar o ensino exclusivamente por conteúdos gramaticais descontextualizados, podem ser priorizadas práticas relacionadas à vida escolar, à comunicação com colegas e professores, ao deslocamento pela cidade, ao acesso a serviços públicos, à convivência comunitária e às experiências familiares. Dessa maneira, o aprendizado da Língua Portuguesa passa a ocorrer em situações nas quais o estudante consegue perceber sua utilidade e sua função social.

Uma das possibilidades consiste no desenvolvimento de sequências de atividades baseadas em gêneros textuais presentes no cotidiano. Avisos escolares, bilhetes, convites, cartazes, formulários, histórias, relatos, entrevistas e mensagens podem ser utilizados como objetos de leitura e produção. A escolha desses gêneros deve estar relacionada às necessidades concretas do grupo e, sempre que possível, estabelecer conexões com as experiências culturais dos estudantes Warao.

Por exemplo, uma atividade sobre relatos de experiências pode partir de acontecimentos vivenciados pelos próprios estudantes. Inicialmente, eles podem compartilhar oralmente uma experiência significativa, utilizando os recursos linguísticos de que dispõem. Em seguida, com a mediação do professor, podem organizar as informações em Língua Portuguesa e produzir pequenos registros escritos. O objetivo não é exigir imediatamente uma produção textual segundo padrões formais, mas criar um percurso no qual o estudante amplie progressivamente sua capacidade de narrar experiências na língua de acolhimento.

Outra possibilidade é a construção de glossários interculturais e multilíngues, reunindo palavras relacionadas ao cotidiano escolar, aos espaços da comunidade, aos alimentos, aos objetos, às atividades familiares e às manifestações culturais. Os termos podem ser registrados em Português e, quando possível, relacionados às formas correspondentes utilizadas pelos estudantes em suas outras línguas. Essa atividade permite ampliar o vocabulário em Português ao mesmo tempo em que reconhece os conhecimentos linguísticos trazidos pelos estudantes.

A produção desses materiais pode ocorrer de maneira colaborativa. Os próprios estudantes podem contribuir com palavras, expressões, imagens e informações relacionadas às suas experiências. O professor,

por sua vez, atua como mediador da organização do material e pode utilizar os registros como recursos para atividades posteriores de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística.

As narrativas culturais também podem constituir um importante recurso pedagógico. Histórias, memórias, experiências familiares e elementos da cultura Warao podem ser transformados em objetos de leitura, escuta, oralidade e produção textual, desde que sua utilização ocorra de maneira respeitosa e com a participação dos próprios estudantes. Essa estratégia permite trabalhar diferentes habilidades linguísticas sem separar a aprendizagem do Português das experiências culturais dos sujeitos.

Uma atividade pode, por exemplo, partir de uma narrativa compartilhada oralmente por um estudante ou familiar, seguida de sua reconstrução coletiva em Língua Portuguesa. Durante o processo, podem ser explorados elementos como personagens, espaço, tempo, sequência dos acontecimentos, vocabulário e diferentes formas de organização do texto. Posteriormente, os estudantes podem produzir suas próprias versões, individualmente ou em grupos.

A oralidade também deve ocupar espaço significativo nesse processo. Em contextos de aprendizagem de uma língua de acolhimento, a possibilidade de falar, ouvir e interagir é fundamental para a construção da autonomia comunicativa. Por isso, atividades como rodas de conversa, entrevistas entre colegas, dramatizações, jogos de perguntas e respostas e apresentações breves podem ser incorporadas ao cotidiano das aulas.

É importante, entretanto, que essas atividades sejam desenvolvidas em um ambiente no qual o estudante se sinta seguro para experimentar a nova língua. A correção dos usos linguísticos deve ocorrer de maneira orientadora, evitando práticas que transformem o erro em mecanismo de constrangimento. A aprendizagem pressupõe tentativa, reformulação e ampliação gradual dos recursos linguísticos disponíveis aos estudantes.

Outra estratégia pertinente consiste no uso de recursos visuais e multimodais. Imagens, fotografias, mapas, vídeos, objetos concretos, ilustrações e outros suportes podem auxiliar a compreensão de palavras, expressões e situações comunicativas, especialmente quando os estudantes ainda apresentam domínio limitado do Português. Esses recursos podem também contribuir para estabelecer relações entre elementos presentes na realidade brasileira e aqueles conhecidos pelos estudantes em suas experiências anteriores.

No ambiente escolar, situações aparentemente simples podem transformar-se em oportunidades de aprendizagem linguística. A organização da sala, a identificação dos espaços da escola, a rotina das aulas, os horários, os materiais escolares e as atividades coletivas podem ser utilizados como contextos para desenvolver vocabulário e estruturas comunicativas. Dessa forma, a aprendizagem deixa de estar restrita ao momento formal da aula de Português e passa a ocorrer de maneira integrada às demais experiências escolares.

Também é possível desenvolver projetos interdisciplinares, articulando Língua Portuguesa a componentes como História, Geografia, Artes e Ciências. Um projeto sobre território, por exemplo, pode envolver a produção de mapas, relatos sobre lugares significativos, pesquisas sobre diferentes territórios indígenas e atividades de descrição. Já um projeto relacionado à alimentação pode envolver entrevistas, levantamento de vocabulário, produção de receitas e comparação entre práticas alimentares.

Essa abordagem contribui para que o Português seja aprendido em situações nas quais possui uma finalidade comunicativa concreta. Ao mesmo tempo, permite que os estudantes apresentem conhecimentos relacionados à sua cultura, estabelecendo uma relação de troca entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A participação dos demais estudantes da turma também merece atenção. A interculturalidade não deve ser direcionada exclusivamente ao estudante Warao, como se a necessidade de adaptação fosse responsabilidade apenas daquele que chega à escola. A construção de um ambiente intercultural exige que toda a comunidade escolar participe do processo. Nesse sentido, atividades de apresentação das diferentes culturas, rodas de conversa, trabalhos colaborativos e projetos sobre diversidade podem favorecer relações de maior respeito e conhecimento mútuo.

O professor pode, ainda, desenvolver atividades que promovam a aprendizagem colaborativa, organizando os estudantes em duplas ou pequenos grupos. A interação entre pares amplia as oportunidades de uso da língua e permite que os estudantes aprendam uns com os outros. Para os estudantes Warao, essa dinâmica pode favorecer a ampliação do vocabulário, a compreensão de comandos e a participação nas atividades escolares, além de contribuir para o estabelecimento de vínculos com os colegas.

Outro aspecto importante diz respeito à avaliação das aprendizagens. Em vez de concentrar a avaliação exclusivamente em provas escritas e no domínio das normas gramaticais, o professor pode utilizar diferentes instrumentos, como portfólios, registros de participação, produções textuais, atividades orais, observações e autoavaliações. Esses instrumentos permitem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de maneira processual e identificar avanços que nem sempre são percebidos por meio de avaliações tradicionais.

A avaliação pode considerar, por exemplo, a capacidade de compreender instruções, participar de interações, ampliar o repertório lexical, produzir textos progressivamente mais organizados, utilizar estratégias para solucionar dificuldades comunicativas e participar das atividades coletivas. Essa perspectiva permite acompanhar o desenvolvimento linguístico sem desconsiderar as condições específicas de aprendizagem de cada estudante.

Nesse conjunto de possibilidades, destaca-se a importância do planejamento flexível. As atividades destinadas aos estudantes Warao não precisam constituir um currículo paralelo ou separado daquele desenvolvido com os demais estudantes. O desafio consiste em adaptar estratégias, recursos e formas de

participação para que todos possam acessar os conhecimentos escolares. A diferenciação pedagógica, nesse sentido, pode ocorrer por meio de diferentes suportes, tempos de realização, formas de interação e possibilidades de produção.

Assim, as práticas interculturais propostas não devem ser compreendidas como um conjunto fechado de atividades. Trata-se, sobretudo, de uma postura pedagógica que orienta o professor a observar os sujeitos, reconhecer suas experiências e construir situações de aprendizagem a partir da realidade da turma. No ensino de Língua Portuguesa, essa postura possibilita transformar a diversidade linguística e cultural em elemento integrante do processo educativo.

Dessa forma, o ensino do Português para estudantes Warao pode contribuir simultaneamente para o desenvolvimento linguístico, a participação escolar e a construção de relações interculturais. Quando articuladas às experiências dos estudantes, as práticas pedagógicas deixam de considerar a diversidade como dificuldade e passam a reconhecê-la como possibilidade de aprendizagem para toda a comunidade escolar.

3.1 PROPOSTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

Considerando as discussões desenvolvidas, apresenta-se a seguir uma proposta de organização de práticas pedagógicas que podem ser adaptadas à realidade de estudantes Warao matriculados na Educação Básica. A proposta não pretende estabelecer um modelo único de intervenção, mas oferecer possibilidades que possam ser reorganizadas pelo professor de acordo com o nível de escolarização, a proficiência linguística e as características socioculturais da turma.

Quadro 1 – Planejamento

Prática pedagógica	Objetivo	Possibilidade de desenvolvimento
Diagnóstico linguístico e sociocultural	Identificar repertórios e necessidades dos estudantes	Conversas, desenhos, registros orais e escritos e observação das interações
Glossário multilíngue	Ampliar o vocabulário em Português valorizando outras línguas	Registro de palavras em Português e nas línguas utilizadas pelos estudantes, acompanhado de imagens
Narrativas Warao	Desenvolver oralidade, leitura e produção textual	Contação de histórias, reconstrução coletiva e produção de textos

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS WARAO: CONTRIBUIÇÕES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Gêneros do cotidiano	Desenvolver competências comunicativas funcionais	Trabalho com avisos, bilhetes, formulários, convites, mensagens e relatos
Rodas de conversa	Ampliar a interação oral	Conversas orientadas sobre escola, família, comunidade e experiências culturais
Projetos interculturais	Promover diálogo entre diferentes culturas	Pesquisas, exposições, apresentações e produções coletivas
Recursos multimodais	Facilitar compreensão e produção linguística	Uso de imagens, vídeos, objetos, mapas e outros suportes
Avaliação processual	Acompanhar o desenvolvimento linguístico	Portfólio, observação, produções textuais, atividades orais e autoavaliação

Fonte: Acervo da autora (2026).

A organização dessas práticas evidencia que o ensino de Língua Portuguesa em contexto de acolhimento pode ser desenvolvido de maneira articulada às experiências culturais dos estudantes. Mais do que inserir conteúdos relacionados à cultura Warao de forma pontual, é necessário construir uma dinâmica pedagógica na qual seus conhecimentos e repertórios possam participar efetivamente das situações de aprendizagem.

Nesse sentido, a contribuição das práticas interculturais está justamente na possibilidade de aproximar língua, experiência, cultura e participação social. Para os estudantes Warao, aprender Português pode representar uma possibilidade de ampliar sua participação na sociedade brasileira; para a escola, acolher esses estudantes implica reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio do diálogo entre diferentes histórias, línguas e formas de compreender o mundo.

4 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter bibliográfico e interventivo, tendo como foco a discussão acerca das práticas pedagógicas interculturais destinadas ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas Warao em contexto de mobilidade humana. A escolha dessa abordagem está relacionada à necessidade de compreender o fenômeno educacional considerando os sujeitos, suas experiências linguísticas e culturais e as especificidades do contexto escolar no qual estão inseridos.

A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por possibilitar uma compreensão mais ampla das relações estabelecidas entre língua, cultura, educação e acolhimento. Diferentemente de uma perspectiva centrada exclusivamente na mensuração de resultados, a pesquisa qualitativa permite observar os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no espaço educativo, considerando as particularidades do contexto investigado.

Quanto à natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, uma vez que busca produzir conhecimentos que possam contribuir para o enfrentamento de uma situação concreta relacionada ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas Warao. A investigação não se limita à discussão conceitual sobre interculturalidade e acolhimento linguístico, mas procura apresentar possibilidades pedagógicas que possam subsidiar a prática docente em contextos escolares caracterizados pela diversidade linguística e cultural.

No que se refere aos procedimentos, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento e da análise de produções acadêmicas relacionadas à Educação Intercultural, ao Português como Língua de Acolhimento, à escolarização de povos indígenas em contexto de mobilidade humana e ao ensino de Língua Portuguesa em situações de plurilinguismo. Também foram considerados documentos legais e institucionais relacionados ao direito à educação, à diversidade cultural e à escolarização de populações indígenas e migrantes.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a construção das bases para a compreensão do problema investigado e forneceu subsídios para a elaboração das práticas pedagógicas apresentadas neste estudo. A seleção dos materiais considerou sua pertinência para o tema e sua contribuição para a compreensão das relações entre educação, língua, cultura e acolhimento.

Além da pesquisa bibliográfica, o estudo apresenta caráter interventivo, uma vez que, a partir das discussões desenvolvidas, são propostas práticas pedagógicas interculturais que podem ser utilizadas no ensino de Língua Portuguesa para estudantes Warao. A dimensão interventiva está, portanto, relacionada à elaboração de possibilidades de ação pedagógica voltadas para situações concretas de ensino, considerando as necessidades linguísticas e socioculturais desses estudantes.

A construção das propostas pedagógicas considerou três aspectos principais: as necessidades de aprendizagem da Língua Portuguesa, os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes e as situações reais de comunicação presentes no cotidiano escolar e social. A partir desses elementos, foram organizadas estratégias envolvendo oralidade, leitura, produção textual, ampliação do vocabulário, gêneros textuais, recursos multimodais e atividades colaborativas.

As práticas propostas foram organizadas de maneira flexível, permitindo sua adaptação às diferentes etapas da Educação Básica e aos distintos níveis de proficiência linguística dos estudantes. Essa

flexibilidade é necessária porque estudantes Warao podem apresentar trajetórias escolares e experiências linguísticas diferenciadas, não sendo adequado estabelecer um único percurso de aprendizagem para todos.

Para a organização da análise, foram estabelecidos quatro eixos de observação: a) acolhimento e participação escolar; b) valorização dos repertórios linguísticos e culturais; c) desenvolvimento das práticas de linguagem; e d) possibilidades de interação intercultural. Esses eixos permitiram relacionar os pressupostos discutidos no estudo às práticas pedagógicas apresentadas.

No eixo do acolhimento e participação escolar, foram consideradas estratégias capazes de favorecer a inserção dos estudantes nas atividades da escola e ampliar suas possibilidades de interação em Língua Portuguesa. No eixo da valorização dos repertórios linguísticos e culturais, foram observadas propostas que possibilitam a presença das experiências e dos conhecimentos dos estudantes no processo educativo.

O terceiro eixo, relacionado ao desenvolvimento das práticas de linguagem, contemplou atividades voltadas à oralidade, leitura e produção textual, priorizando situações comunicativas significativas. Por fim, o eixo da interação intercultural considerou práticas capazes de promover o diálogo entre os estudantes Warao e os demais integrantes da comunidade escolar, evitando que a responsabilidade pela adaptação ao ambiente escolar recaia exclusivamente sobre os estudantes indígenas.

A análise desenvolvida neste estudo, portanto, não pretende estabelecer uma relação causal entre determinada prática pedagógica e o desempenho linguístico dos estudantes. O objetivo consiste em discutir possibilidades de intervenção que sejam coerentes com uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa como língua de acolhimento e com os princípios da Educação Intercultural.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter bibliográfico e propositivo, sem a realização de procedimentos de coleta de dados diretamente com seres humanos no desenvolvimento apresentado neste artigo, não foram produzidos dados empíricos específicos para mensuração de desempenho. As propostas apresentadas resultam da articulação entre a literatura consultada, as características do contexto de escolarização dos estudantes Warao e as possibilidades pedagógicas identificadas ao longo da investigação.

Dessa maneira, o percurso metodológico adotado possibilitou passar da discussão sobre os desafios relacionados à escolarização de estudantes indígenas Warao para a elaboração de alternativas pedagógicas concretas. A partir dessa perspectiva, a seção seguinte apresenta e discute as principais contribuições das práticas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, considerando suas potencialidades para o acolhimento linguístico, a participação escolar e a valorização da diversidade cultural.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

A análise das práticas pedagógicas apresentadas neste estudo evidencia que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes indígenas Warao pode ser desenvolvido de maneira mais significativa quando

as experiências linguísticas e culturais desses sujeitos são consideradas como parte do processo educativo. Nesse contexto, as práticas interculturais não representam apenas adaptações metodológicas para facilitar a aprendizagem da língua, mas constituem possibilidades de reorganização do próprio processo pedagógico, de modo que o estudante seja reconhecido em sua singularidade e possa participar ativamente das situações de aprendizagem.

Um dos primeiros aspectos identificados refere-se à importância do diagnóstico linguístico e sociocultural. O conhecimento prévio acerca das línguas utilizadas pelos estudantes, de suas experiências escolares e das situações comunicativas nas quais apresentam maior autonomia permite ao professor planejar atividades mais adequadas às necessidades da turma. Essa etapa também contribui para evitar uma interpretação equivocada de dificuldades linguísticas como dificuldades cognitivas ou de aprendizagem. Em situações de contato entre diferentes línguas, determinadas limitações na produção em Português podem estar relacionadas ao processo de aquisição da língua e não à ausência de conhecimentos.

Nesse sentido, o diagnóstico deve ser compreendido como instrumento de planejamento e não como mecanismo de classificação. Ao identificar aquilo que os estudantes já conseguem realizar em Português, bem como as situações nas quais necessitam de maior apoio, o professor pode estabelecer objetivos progressivos e criar condições para que os estudantes avancem em sua autonomia linguística.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes. A utilização de glossários multilíngues, por exemplo, permite trabalhar a ampliação do vocabulário em Português sem retirar das outras línguas sua legitimidade no processo educativo. Essa prática pode favorecer tanto a aprendizagem lexical quanto o reconhecimento das identidades linguísticas dos estudantes.

A construção coletiva de um glossário também pode produzir efeitos positivos sobre a participação dos estudantes. Ao serem convidados a apresentar palavras, expressões e conhecimentos relacionados às suas línguas e culturas, deixam de ocupar exclusivamente a posição de aprendizes e passam também a assumir o papel de sujeitos que possuem conhecimentos capazes de contribuir para a aprendizagem dos demais integrantes da turma.

Essa inversão de papéis é especialmente significativa em contextos interculturais. O estudante Warao não deve ser percebido apenas como aquele que precisa aprender Português para adaptar-se à escola brasileira. Ele também pode ocupar uma posição ativa, compartilhando conhecimentos, experiências e perspectivas com os demais estudantes. Dessa forma, o processo educativo passa a constituir-se como espaço de troca.

As narrativas culturais apresentam igualmente potencial significativo. O trabalho com histórias e experiências relacionadas à trajetória dos estudantes pode possibilitar o desenvolvimento articulado da oralidade, da leitura e da escrita. Ao narrar uma experiência, o estudante mobiliza conhecimentos que já

possui e, com a mediação do professor, pode ampliar progressivamente seus recursos para expressá-la em Língua Portuguesa.

Essa prática também contribui para evitar que o ensino da língua seja desvinculado da realidade dos aprendizes. Quando os conteúdos trabalhados encontram correspondência com experiências concretas, aumenta-se a possibilidade de que o estudante atribua significado ao que está aprendendo. A produção textual deixa, assim, de representar apenas uma tarefa escolar e passa a constituir uma forma de registrar, compartilhar e reconstruir experiências.

A utilização de gêneros textuais do cotidiano também se mostra relevante nesse processo. O contato com avisos, bilhetes, mensagens, convites, formulários e outros textos presentes no ambiente escolar possibilita ao estudante desenvolver conhecimentos linguísticos relacionados a situações que efetivamente poderá vivenciar. Além disso, permite trabalhar diferentes dimensões da linguagem, como vocabulário, organização textual, compreensão de informações e adequação às situações comunicativas.

Essa escolha metodológica favorece uma aprendizagem funcional da Língua Portuguesa. O estudante passa a compreender que a língua não está restrita ao livro didático ou às atividades avaliativas, mas está presente em diferentes espaços e situações. Aprender a interpretar um aviso, compreender uma orientação escrita ou preencher uma informação, por exemplo, representa uma ampliação concreta da capacidade de participação nas práticas sociais.

As atividades de oralidade também assumem papel central. Em situações de acolhimento linguístico, a possibilidade de interagir oralmente é indispensável para que o estudante desenvolva segurança na utilização do Português. Rodas de conversa, entrevistas, dramatizações e apresentações podem criar oportunidades para que os estudantes experimentem diferentes formas de expressão.

Entretanto, a análise dessas práticas permite destacar que sua eficácia está diretamente relacionada à forma como o professor conduz as interações. Atividades orais não devem transformar-se em situações de exposição ou constrangimento. É necessário construir um ambiente no qual os estudantes possam cometer erros, reformular enunciados e solicitar ajuda sem receio de serem ridicularizados. O erro, nesse contexto, pode ser compreendido como parte do processo de aprendizagem.

Outro ponto identificado refere-se à contribuição dos recursos visuais e multimodais. Imagens, objetos, fotografias, mapas e vídeos podem funcionar como mediadores da compreensão, especialmente nas situações em que o estudante ainda não possui amplo domínio do Português. Esses recursos permitem estabelecer relações entre linguagem verbal e elementos visuais, facilitando a construção de sentidos.

No entanto, sua utilização não deve ocorrer apenas como estratégia compensatória para estudantes que apresentam dificuldades linguísticas. Recursos multimodais podem beneficiar toda a turma e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Em uma perspectiva intercultural, também podem ser utilizados para

apresentar diferentes formas de representação do território, da cultura, da família, da comunidade e de outros aspectos da vida social.

As práticas analisadas também evidenciam a necessidade de ampliar a participação dos demais estudantes da escola. A inclusão dos estudantes Warao não pode depender exclusivamente de sua capacidade de adaptação ao espaço escolar. Se apenas o estudante indígena é chamado a aprender uma nova língua, compreender novas normas e adequar-se a novas práticas sociais, estabelece-se uma relação unilateral de adaptação.

Em contrapartida, atividades interculturais envolvendo toda a turma podem favorecer relações mais equilibradas. Projetos colaborativos, rodas de conversa e atividades de compartilhamento cultural possibilitam que os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo conheçam outras experiências e reflitam sobre suas próprias formas de compreender a diversidade.

Nesse sentido, a interculturalidade deixa de ser uma ação direcionada exclusivamente aos estudantes Warao e passa a constituir uma dimensão do cotidiano escolar. Essa mudança é importante porque evita a construção de práticas que tratem a cultura indígena apenas como conteúdo comemorativo ou elemento exótico. O objetivo é incorporar a diversidade às relações e às práticas pedagógicas de maneira contínua.

Outro resultado da análise refere-se à importância da flexibilidade pedagógica. A diversidade existente entre os estudantes exige que o professor esteja preparado para adaptar atividades, materiais, tempos e formas de participação. Uma mesma proposta pode precisar de diferentes níveis de apoio, dependendo da experiência linguística e escolar de cada estudante.

Essa flexibilidade não significa reduzir os objetivos de aprendizagem para os estudantes Warao. Ao contrário, significa criar caminhos diferenciados para que eles possam alcançar os objetivos propostos. O professor pode, por exemplo, utilizar imagens como apoio à produção textual, permitir inicialmente respostas orais, trabalhar palavras-chave antes da leitura de um texto ou organizar atividades em duplas para favorecer a interação.

A avaliação processual constitui outro elemento fundamental. Considerar somente a produção escrita formal pode ocultar avanços importantes no desenvolvimento linguístico dos estudantes. Um estudante que inicialmente compreendia poucas instruções em Português e posteriormente consegue participar de uma conversa, compreender um aviso ou produzir um pequeno relato apresenta avanços que precisam ser reconhecidos.

Por isso, instrumentos diversificados de avaliação podem oferecer uma visão mais ampla do desenvolvimento. Portfólios, registros de observação, produções textuais, atividades orais e autoavaliações permitem acompanhar diferentes dimensões da aprendizagem e identificar quais estratégias precisam ser retomadas ou modificadas.

A análise das práticas permite perceber, ainda, que o ensino de Língua Portuguesa e o acolhimento não constituem dimensões separadas. Ensinar Português em contexto de mobilidade humana também significa oferecer condições para que o estudante compreenda o funcionamento da escola, interaja com outras pessoas e participe de diferentes situações sociais. Da mesma forma, acolher linguisticamente não significa deixar de ensinar os conhecimentos específicos da disciplina.

O desafio consiste justamente em articular essas duas dimensões. O ensino da língua precisa manter objetivos linguísticos claros, mas esses objetivos podem ser desenvolvidos por meio de situações comunicativas significativas e relacionadas às experiências dos estudantes.

A partir disso, observa-se que as práticas pedagógicas interculturais podem contribuir para três dimensões principais do processo educativo: aprendizagem linguística, participação social e reconhecimento identitário. No primeiro caso, ampliam as possibilidades de desenvolvimento das competências de oralidade, leitura e escrita. No segundo, favorecem a utilização do Português em situações concretas de interação. No terceiro, possibilitam que os conhecimentos e repertórios culturais dos estudantes sejam reconhecidos no espaço escolar.

Essas três dimensões estão interligadas. O desenvolvimento linguístico pode ampliar a participação social, enquanto o reconhecimento da identidade pode fortalecer a segurança do estudante para participar das atividades escolares. Da mesma maneira, a participação em situações reais de comunicação cria novas oportunidades de aprendizagem da língua.

Assim, as práticas discutidas neste estudo indicam que o ensino de Português para estudantes Warao pode ser organizado a partir de uma perspectiva que concilie aprendizagem da língua e valorização da diversidade. Essa articulação contribui para superar tanto uma visão assimilacionista, que pressupõe o abandono dos repertórios culturais de origem, quanto uma perspectiva que, em nome da valorização cultural, deixe de garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários à sua participação na sociedade brasileira.

Portanto, a principal contribuição das práticas pedagógicas interculturais analisadas está na possibilidade de construir uma experiência escolar na qual aprender Português não signifique deixar de ser Warao. Ao contrário, a aprendizagem da língua pode ocorrer justamente a partir das experiências, dos conhecimentos e das identidades que os estudantes trazem consigo. Nessa perspectiva, a escola pode transformar a diversidade linguística e cultural em elemento constitutivo do processo educativo, favorecendo uma educação mais inclusiva, participativa e socialmente significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir as contribuições das práticas pedagógicas interculturais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes indígenas Warao, considerando os princípios do Português como

Língua de Acolhimento e as especificidades de contextos escolares marcados pela diversidade linguística e cultural. A análise desenvolvida evidenciou que o ensino da língua, nesse contexto, precisa ultrapassar uma perspectiva exclusivamente instrumental e considerar as dimensões social, cultural e identitária que atravessam os processos de escolarização.

A discussão permitiu compreender que a presença de estudantes Warao nas escolas brasileiras demanda práticas pedagógicas capazes de reconhecer seus diferentes repertórios linguísticos, trajetórias escolares e experiências socioculturais. Nesse sentido, o acolhimento linguístico não deve ser compreendido como processo de substituição das línguas e culturas de origem pela Língua Portuguesa, mas como possibilidade de ampliação dos recursos comunicativos dos estudantes para sua participação nas diferentes práticas sociais, preservando-se o reconhecimento de suas identidades.

As práticas apresentadas ao longo do estudo, como o diagnóstico linguístico e sociocultural, a elaboração de glossários multilíngues, o trabalho com narrativas culturais, os gêneros textuais do cotidiano, as atividades de oralidade, os recursos multimodais e os projetos colaborativos, demonstraram potencial para aproximar o ensino de Língua Portuguesa das experiências concretas dos estudantes. Essas estratégias também favorecem a participação ativa dos estudantes no processo educativo, permitindo que seus conhecimentos e repertórios sejam reconhecidos como parte legítima da dinâmica escolar.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de compreender a interculturalidade como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. O acolhimento dos estudantes Warao não deve depender exclusivamente de sua adaptação à língua, aos costumes e às práticas da escola brasileira. É necessário promover relações de troca nas quais diferentes sujeitos possam aprender uns com os outros, construindo um espaço educativo pautado pelo respeito à diversidade e pela participação coletiva.

Dessa maneira, entende-se que as práticas pedagógicas interculturais podem contribuir simultaneamente para o desenvolvimento linguístico, a participação escolar e o fortalecimento do reconhecimento identitário dos estudantes Warao. O ensino de Português pode, portanto, cumprir sua função pedagógica sem desconsiderar as demais línguas e conhecimentos que constituem as trajetórias desses estudantes.

Conclui-se, assim, que a articulação entre Educação Intercultural e Português como Língua de Acolhimento constitui uma possibilidade relevante para a construção de práticas educativas mais inclusivas em contextos de mobilidade humana. Mais do que ensinar uma nova língua, trata-se de criar condições para que os estudantes possam aprender, interagir, participar e ocupar legitimamente os espaços escolares e sociais, sem que a aprendizagem do Português implique o apagamento de suas identidades e de seus repertórios culturais.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar pesquisas e experiências pedagógicas voltadas à escolarização de estudantes indígenas Warao, especialmente no contexto amazônico, de modo a fortalecer

a produção de conhecimentos e de estratégias que possam subsidiar o trabalho docente. A construção de uma escola verdadeiramente intercultural exige continuidade, diálogo com as comunidades e compromisso com o direito à aprendizagem, à diversidade linguística e ao reconhecimento dos diferentes modos de existir e produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane de Sá. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, São Paulo, v. 65, n. 1, p. 48-54, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de língua de acolhimento: uma reflexão sobre a língua portuguesa no contexto da migração. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Planalto – Constituição Federal de 1988. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: Planalto – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: 11 ago. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

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

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INOVAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ACTIVE METHODOLOGIES IN EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO INNOVATION AND THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-003>

Camilla Cristine Rodrigues dos Santos

Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (FIAMA)

E-mail: camillasantor@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para a educação contemporânea, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter teórico, fundamentada em revisão bibliográfica. A pesquisa parte do pressuposto de que as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos modos de ensinar e aprender, evidenciando a necessidade de superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, as metodologias ativas configuram-se como estratégias educacionais que favorecem a participação efetiva dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia, o pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento. O estudo discute os fundamentos teóricos dessas abordagens, destacando o papel do professor como mediador e organizador de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas. Também são analisadas estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por projetos e as práticas colaborativas, evidenciando suas potencialidades no contexto escolar. Além disso, são problematizados os desafios relacionados à implementação dessas metodologias, considerando aspectos como formação docente, infraestrutura institucional e resistência às mudanças pedagógicas. Os resultados indicam que, embora sua aplicação envolva desafios estruturais e formativos, as metodologias ativas constituem possibilidades relevantes para a inovação educacional, contribuindo para uma educação mais participativa, reflexiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Educação contemporânea; Ensino-aprendizagem; Inovação pedagógica; Metodologias ativas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of active methodologies to contemporary education, adopting a qualitative, theoretical approach based on a literature review. The research is grounded in the premise that social, cultural, and technological transformations over recent decades have brought about significant changes in teaching and learning methods, highlighting the need to move beyond pedagogical practices centered exclusively on content transmission. In this context, active methodologies emerge as educational strategies that foster active student participation, the development of autonomy and critical thinking, and the collaborative construction of knowledge. The study discusses the theoretical foundations of these approaches, emphasizing the teacher's role as a mediator and organizer of more dynamic and meaningful learning experiences. Strategies such as problem-based learning, project-based learning, and collaborative practices are also analyzed, highlighting their potential within the school setting. Furthermore, the study addresses challenges associated with implementing these methodologies, considering factors such as teacher training, institutional infrastructure, and resistance to pedagogical change. The results indicate that, despite the structural and training-related challenges involved in their application, active methodologies offer significant opportunities for educational innovation, contributing to an educational model that is more participatory, reflective, and aligned with the demands of contemporary society.

Keywords: Active methodologies; Contemporary education; Meaningful learning; Pedagogical innovation; Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido marcada por profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e culturais, exigindo a ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma abordagem inovadora que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento, autonomia e construção significativa do conhecimento. Conforme destacam Bacich e Moran (2018), tais metodologias propõem a superação do modelo transmissivo de ensino, favorecendo práticas mais dinâmicas e participativas.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas fundamentam-se na ideia de que o aluno aprende de forma mais eficaz quando participa ativamente do processo, sendo incentivado a problematizar, refletir e aplicar os conhecimentos adquiridos. Para Berbel (2011), essas abordagens contribuem diretamente para o desenvolvimento da autonomia discente, uma vez que estimulam a tomada de decisões e o protagonismo no processo educativo. De modo semelhante, Diesel, Baldez e Martins (2017) ressaltam que essas metodologias se apoiam em princípios como a problematização da realidade, o trabalho colaborativo e a aprendizagem significativa.

Além disso, o uso de metodologias ativas está diretamente relacionado à formação crítica dos estudantes, preparando-os para atuar de forma consciente e participativa na sociedade. Borges e Alencar (2014) evidenciam que essas práticas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, rompendo com modelos tradicionais centrados na memorização de conteúdos. Essa concepção dialoga com as ideias de Freire (2011), que defende uma educação libertadora, baseada na autonomia e na construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação de tecnologias digitais no contexto educacional, que potencializam a aplicação das metodologias ativas. Moran (2015) destaca que a integração entre ensino presencial e recursos digitais amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo mais flexível e personalizado. Nesse sentido, abordagens como o ensino híbrido e a sala de aula invertida, discutidas por Valente (2014, 2015), têm se consolidado como estratégias eficazes para promover maior participação e engajamento dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender as contribuições teóricas das metodologias ativas para a educação contemporânea, bem como suas implicações para a prática pedagógica. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma revisão bibliográfica, os principais fundamentos teóricos das metodologias ativas e suas contribuições para a inovação no processo de ensino-aprendizagem, destacando seu papel na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O PAPEL DO ESTUDANTE NO PROCESSO EDUCATIVO

A aprendizagem significativa constitui um dos pilares das metodologias ativas, uma vez que propõe a construção do conhecimento a partir da relação entre os saberes prévios dos estudantes e os novos conteúdos apresentados no ambiente escolar. Essa abordagem rompe com a lógica tradicional de ensino, centrada na memorização, e valoriza a compreensão profunda e contextualizada dos conteúdos.

Nesse sentido, o estudante deixa de assumir uma postura passiva diante do processo educativo e passa a atuar como sujeito ativo na construção do conhecimento. Tal mudança implica uma reorganização das práticas pedagógicas, nas quais o discente é incentivado a participar, questionar e refletir sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

De acordo com Paiva et al. (2016), as metodologias ativas favorecem a aprendizagem significativa ao promoverem estratégias que envolvem a participação direta dos alunos, como discussões em grupo, resolução de problemas e atividades práticas. Essas experiências contribuem para a internalização do conhecimento, tornando-o mais duradouro e aplicável a diferentes contextos.

Além disso, a aprendizagem significativa está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Ao serem estimulados a buscar respostas, investigar e construir

soluções, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, tornando-se mais independentes em relação ao processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização das experiências individuais dos estudantes. As metodologias ativas reconhecem que cada aluno possui uma trajetória única de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor também se transforma, deixando de ser o único detentor do conhecimento para assumir a função de mediador e facilitador da aprendizagem. Essa mediação é fundamental para orientar os estudantes na construção do conhecimento e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma significativa.

Por fim, a aprendizagem significativa, quando associada às metodologias ativas, contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de aplicar o conhecimento em situações reais. Dessa forma, consolida-se como uma abordagem essencial para a construção de uma educação mais humanizada e alinhada às demandas contemporâneas.

3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

No contexto educacional contemporâneo, a formação de competências e habilidades tem se tornado uma prioridade, especialmente diante das exigências de uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa. As metodologias ativas surgem como uma alternativa eficaz para atender a essas demandas, ao promoverem práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento integral do estudante.

Diferentemente dos modelos tradicionais, que priorizam a transmissão de conteúdos, as metodologias ativas buscam desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Isso inclui competências como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e trabalho em equipe, fundamentais para a atuação no mundo contemporâneo.

Segundo Zabala e Arnau (2010), o ensino por competências exige a integração entre teoria e prática, possibilitando ao estudante aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais. Nesse sentido, as metodologias ativas favorecem essa integração ao propor atividades contextualizadas e desafiadoras.

Além disso, essas metodologias incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade pelo próprio aprendizado. Ao se envolverem em atividades práticas e colaborativas, os alunos tornam-se protagonistas do processo educativo, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação. As metodologias ativas, ao promoverem o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes, contribuem significativamente para o fortalecimento dessas habilidades.

Ademais, a formação por competências também está relacionada à capacidade de adaptação a diferentes contextos e situações. Nesse aspecto, as metodologias ativas preparam os estudantes para lidar com desafios diversos, estimulando a flexibilidade cognitiva e a capacidade de tomada de decisões.

Por fim, ao promover o desenvolvimento de competências e habilidades, as metodologias ativas contribuem para a formação de indivíduos mais preparados para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Dessa forma, consolidam-se como uma abordagem essencial para a educação do século XXI.

4 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A implementação das metodologias ativas no contexto educacional está diretamente relacionada à adoção de estratégias pedagógicas inovadoras que visam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Essas estratégias buscam envolver os estudantes de forma ativa, promovendo maior engajamento e interesse pelos conteúdos.

Entre as principais práticas utilizadas, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por projetos, o estudo de caso e o ensino colaborativo. Essas abordagens permitem que os estudantes se envolvam em situações reais ou simuladas, favorecendo a construção do conhecimento de forma contextualizada.

De acordo com Paiva et al. (2016), essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, uma vez que estimulam a análise, a reflexão e a tomada de decisões. Além disso, promovem a interação entre os estudantes, fortalecendo o trabalho em equipe e a troca de experiências.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de recursos didáticos diversificados, que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. O uso de tecnologias digitais, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta importante na implementação das metodologias ativas, permitindo maior interatividade e acesso à informação. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, orientando os estudantes na realização das atividades e incentivando a construção coletiva do conhecimento. Essa mediação é essencial para garantir que as estratégias adotadas sejam eficazes e estejam alinhadas aos objetivos educacionais.

Além disso, as práticas pedagógicas inovadoras contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e colaborativos, nos quais os estudantes se sentem motivados a participar e a compartilhar suas ideias. Isso favorece a construção de uma cultura de aprendizagem mais democrática e inclusiva. Por fim, a adoção de estratégias inovadoras no uso das metodologias ativas representa um avanço significativo na educação, ao promover práticas mais alinhadas às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Apesar das contribuições significativas das metodologias ativas para a educação, sua implementação ainda enfrenta diversos desafios no contexto escolar. Esses desafios estão relacionados tanto a fatores estruturais quanto à necessidade de mudança de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos principais obstáculos refere-se à resistência à mudança por parte de professores e instituições, que muitas vezes estão habituados a modelos tradicionais de ensino. A transição para práticas mais inovadoras exige uma reconfiguração das concepções pedagógicas e das formas de organização do trabalho docente.

De acordo com Paiva et al. (2016), a implementação das metodologias ativas demanda investimento em formação continuada, de modo a capacitar os professores para atuarem de forma mais dinâmica e participativa. Sem essa preparação, há o risco de que as metodologias sejam aplicadas de forma superficial, sem alcançar os resultados esperados.

Outro desafio importante diz respeito às condições estruturais das instituições de ensino, como falta de recursos tecnológicos, espaços inadequados e turmas numerosas. Esses fatores podem dificultar a aplicação de estratégias que exigem maior interação e participação dos estudantes.

Além disso, é necessário considerar o tempo de planejamento exigido para a implementação dessas metodologias. A elaboração de atividades dinâmicas e contextualizadas requer maior dedicação por parte dos professores, o que pode ser um fator limitante em contextos com alta carga de trabalho.

Por outro lado, as metodologias ativas apresentam inúmeras possibilidades para a melhoria da qualidade da educação. Quando bem implementadas, contribuem para o aumento do engajamento dos estudantes, a melhoria do desempenho acadêmico e o desenvolvimento de competências essenciais.

Por fim, mesmo diante dos desafios, a adoção das metodologias ativas representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais inovadora, participativa e alinhada às demandas contemporâneas. Sua consolidação depende do comprometimento dos profissionais da educação e do investimento em políticas públicas que favoreçam sua implementação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciaram que as metodologias ativas se configuram como uma abordagem pedagógica relevante para a educação contemporânea, especialmente diante das demandas de uma sociedade em constante transformação. Ao promoverem a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem, essas metodologias contribuem para a construção de conhecimentos mais significativos, críticos e contextualizados.

A análise teórica realizada permitiu compreender que a adoção de práticas pedagógicas ativas favorece não apenas a aprendizagem significativa, mas também o desenvolvimento de competências e

habilidades essenciais, como autonomia, pensamento crítico, colaboração e capacidade de resolução de problemas. Tais aspectos são fundamentais para a formação integral dos estudantes e para sua atuação consciente na sociedade.

Além disso, verificou-se que a implementação de estratégias inovadoras, como a aprendizagem baseada em problemas, projetos e práticas colaborativas, amplia as possibilidades de ensino, tornando o ambiente educacional mais dinâmico e participativo. Nesse contexto, o papel do professor é ressignificado, assumindo a função de mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem.

Entretanto, também foram identificados desafios que ainda dificultam a consolidação das metodologias ativas no contexto educacional, como a resistência a mudanças, a necessidade de formação continuada dos docentes e as limitações estruturais das instituições de ensino. Tais obstáculos evidenciam a importância de investimentos em políticas educacionais que incentivem a inovação pedagógica e ofereçam suporte aos profissionais da educação.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas representam um caminho promissor para a transformação das práticas educativas, contribuindo para uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às exigências do século XXI. Por fim, destaca-se a necessidade de novos estudos e pesquisas que aprofundem a compreensão sobre a aplicação dessas metodologias em diferentes contextos educacionais, ampliando suas possibilidades e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 79-97, 2014.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 210, p. 10-19, 2015.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 4

LITERATURA E PRÁTICAS DE ORALIDADE NA AMAZÔNIA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E SABERES TRADICIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS

LITERATURE AND ORALITY PRACTICES IN THE AMAZON: MEMORY, IDENTITY, AND TRADITIONAL KNOWLEDGE IN THE CONSTRUCTION OF AMAZONIAN NARRATIVES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-004>

Camila Pinheiro Sabóia

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UEPA
E-mail: camilapinhoirosaboia2017@gmail.com

Glênda Cecília Barata dos Santos

Mestranda do PPGELL pela UEPA
E-mail: glendacecilia98@gmail.com

Vanessa Keli Rodrigues de Oliveira

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UEPA
E-mail: vanessakeliro@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda as relações entre literatura e práticas de oralidade na Amazônia, considerando a oralidade como uma importante forma de preservação da memória, construção identitária e transmissão de saberes tradicionais. Parte-se da compreensão de que as narrativas amazônicas são constituídas por diferentes formas de expressão cultural, nas quais histórias, mitos, lendas, experiências comunitárias e conhecimentos transmitidos entre gerações assumem papel significativo na constituição da memória coletiva e das identidades dos sujeitos amazônicos. Nesse contexto, objetiva-se analisar de que maneira as práticas de oralidade contribuem para a construção e a ressignificação de memórias, identidades e saberes na literatura amazônica. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, fundamentada em estudos sobre oralidade, memória, identidade, literatura e cultura. A discussão considera a literatura como espaço de registro, recriação e circulação de vozes historicamente vinculadas à tradição oral, destacando as relações entre a palavra falada e a palavra escrita na constituição das narrativas amazônicas. Os resultados apontam que a articulação entre oralidade e literatura possibilita a preservação e a atualização de conhecimentos culturais, além de contribuir para a valorização das diferentes vozes, experiências e formas de representação presentes na Amazônia. Conclui-se que a literatura, ao incorporar elementos da tradição oral, constitui-se como espaço de memória, resistência cultural e afirmação identitária, contribuindo para a visibilidade dos saberes e das experiências que compõem a diversidade sociocultural amazônica.

Palavras-chave: Identidade cultural; Literatura amazônica; Memória; Oralidade; Saberes tradicionais.

ABSTRACT

This article addresses the relationship between literature and oral practices in the Amazon, viewing orality as a vital means of preserving memory, constructing identity, and transmitting traditional knowledge. It proceeds from the understanding that Amazonian narratives are composed of diverse forms of cultural expression—where stories, myths, legends, community experiences, and intergenerational knowledge play a significant role in shaping collective memory and the identities of Amazonian people. In this context, the study aims to analyze how oral practices contribute to the construction and re-signification of memories, identities, and forms of knowledge within Amazonian literature. Methodologically, the research employs a qualitative approach—bibliographic and interpretive in nature—grounded in studies on orality, memory, identity, literature, and culture. The discussion views literature as a space for recording, recreating, and circulating voices historically linked to oral tradition, highlighting the interplay between the spoken and written word in the formation of Amazonian narratives. The results indicate that the interplay between orality and literature enables the preservation and revitalization of cultural knowledge, while also fostering appreciation for the diverse voices, experiences, and forms of representation found in the Amazon. The article concludes that by incorporating elements of oral tradition, literature serves as a site of memory, cultural resistance, and identity affirmation, thereby enhancing the visibility of the knowledge and experiences that constitute the Amazon's sociocultural diversity.

Keywords: Amazonian literature; Cultural identity; Memory; Orality; Traditional knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia constitui-se como um espaço marcado por ampla diversidade sociocultural, linguística e histórica, no qual diferentes povos e comunidades produzem, preservam e ressignificam conhecimentos por meio de práticas culturais diversas. Nesse contexto, a palavra ocupa lugar de destaque, uma vez que a transmissão de histórias, memórias, ensinamentos, crenças e experiências coletivas ocorre, em grande medida, por meio da oralidade. Antes de se materializar na escrita, muitas narrativas que integram o imaginário amazônico circulam pela voz daqueles que as contam, reinterpretam e transmitem às novas gerações. Dessa maneira, a oralidade pode ser compreendida não apenas como uma modalidade de uso da linguagem, mas como uma prática cultural relacionada à preservação da memória e à continuidade de saberes construídos coletivamente.

As narrativas amazônicas, nesse sentido, constituem um importante campo de aproximação entre oralidade e literatura. Mitos, lendas, contos, histórias de encantamento, relatos de experiências e narrativas

vinculadas ao cotidiano das comunidades revelam formas particulares de compreender a natureza, o território, as relações sociais e a própria existência.

Quando essas manifestações são registradas ou recriadas pela literatura, ocorre um processo de deslocamento entre diferentes formas de circulação da palavra, no qual elementos provenientes da tradição oral podem ser incorporados, transformados e ressignificados no texto escrito. A literatura, portanto, não se limita a reproduzir essas narrativas, mas pode atuar como espaço de reelaboração de memórias e de representação das múltiplas vozes que constituem a Amazônia.

A relação entre oralidade e literatura também permite problematizar determinadas representações historicamente construídas sobre a Amazônia. Durante muito tempo, a região foi descrita predominantemente a partir de perspectivas externas, que frequentemente privilegiaram imagens associadas ao exotismo, à natureza exuberante e ao desconhecido. Considerar as narrativas produzidas a partir das experiências e dos saberes de seus próprios sujeitos possibilita deslocar esse olhar e reconhecer a Amazônia como território de produção de conhecimentos, linguagens, memórias e manifestações literárias. Nesse processo, as vozes dos sujeitos amazônicos assumem relevância para a compreensão de suas identidades e de suas formas de pertencimento cultural.

A oralidade, além de favorecer a transmissão de conhecimentos, está relacionada à constituição da memória coletiva. Nas comunidades amazônicas, contar e recontar histórias pode representar uma forma de preservar acontecimentos, personagens, costumes e ensinamentos que fazem parte da experiência compartilhada. Entretanto, a transmissão oral não pressupõe uma reprodução absolutamente fixa das narrativas. Cada ato de narrar pode incorporar marcas do contexto, do narrador e de seus interlocutores, permitindo que as histórias sejam continuamente atualizadas. Assim, a tradição oral apresenta caráter dinâmico e pode estabelecer relações produtivas com a literatura, sobretudo quando esta transforma experiências coletivas em matéria estética.

Nesse cenário, torna-se relevante investigar de que maneira as práticas de oralidade participam da construção das narrativas literárias relacionadas à Amazônia e quais sentidos são produzidos quando memórias e saberes tradicionalmente transmitidos pela voz passam a integrar a escrita literária. A questão que orienta este estudo é: de que maneira as práticas de oralidade contribuem para a construção e a ressignificação de memórias, identidades e saberes tradicionais na literatura amazônica?

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre a literatura amazônica para além de uma perspectiva centrada exclusivamente na representação geográfica da região. Ao considerar a oralidade como prática de produção e circulação de conhecimentos, busca-se reconhecer as narrativas amazônicas como manifestações culturais que expressam experiências, valores, memórias e identidades coletivas. Essa abordagem também contribui para a valorização de diferentes formas de

produção de conhecimento, especialmente aquelas vinculadas às experiências comunitárias e às tradições transmitidas entre gerações.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar as relações entre literatura e práticas de oralidade na Amazônia, considerando a oralidade como elemento de preservação da memória, construção identitária e transmissão de saberes tradicionais. Especificamente, busca-se discutir a oralidade como prática de preservação e circulação de memórias; compreender as relações entre tradição oral e produção literária amazônica; analisar a presença e a resignificação de narrativas orais no campo literário; e refletir sobre as relações entre oralidade, identidade cultural e representação da Amazônia.

Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, fundamentada em estudos relacionados à oralidade, à memória, à identidade, à literatura e à cultura. O percurso analítico parte da compreensão de que a literatura pode constituir um espaço de encontro entre diferentes formas de expressão e transmissão de conhecimentos, possibilitando observar como as experiências vinculadas à oralidade são incorporadas e resignificadas pela escrita.

Assim, o artigo está organizado em seções que discutem, inicialmente, as relações entre oralidade, memória e transmissão de saberes; posteriormente, aborda-se a aproximação entre literatura e tradição oral no contexto amazônico; em seguida, analisam-se as relações entre voz, identidade e representação cultural; e, por fim, discutem-se as contribuições dessa perspectiva para a valorização das vozes e dos saberes amazônicos. Pretende-se, desse modo, evidenciar que a literatura pode constituir um importante espaço de preservação, recriação e circulação de memórias e conhecimentos, contribuindo para a valorização da diversidade cultural que caracteriza a Amazônia.

2 ORALIDADE, MEMÓRIA E TRANSMISSÃO DE SABERES

A compreensão das relações entre literatura e práticas de oralidade exige, inicialmente, uma reflexão acerca da própria natureza da oralidade e de sua importância nos processos de transmissão cultural. Em diferentes sociedades, a palavra falada constitui uma das principais formas de circulação de conhecimentos, experiências, valores e representações coletivas. Antes de ser registrada pela escrita, uma narrativa pode circular entre diferentes sujeitos e gerações por meio da voz, da escuta e da interação social, assumindo diferentes configurações conforme os contextos em que é produzida e compartilhada. Nesse sentido, a oralidade não deve ser compreendida como uma manifestação secundária em relação à escrita, mas como uma prática de linguagem dotada de características próprias e capaz de produzir, preservar e atualizar conhecimentos.

Ong (1998) destaca que a oralidade apresenta formas específicas de organização do pensamento e da comunicação, uma vez que a palavra falada está diretamente vinculada à interação entre os sujeitos. Diferentemente da escrita, que permite a permanência material do enunciado, a comunicação oral ocorre

em uma situação concreta de interlocução e depende da presença, da memória e da participação daqueles que narram e escutam. A oralidade, portanto, estabelece uma relação dinâmica entre o sujeito, a palavra e a comunidade, fazendo com que o conhecimento seja constantemente atualizado no próprio ato de sua transmissão.

Essa perspectiva permite compreender que a oralidade não se reduz à ausência da escrita. Trata-se de uma forma particular de produção e circulação de sentidos, constituída pela voz, pela escuta, pela presença dos interlocutores e pelas condições socioculturais nas quais a comunicação ocorre. Para Ong (1998), as culturas predominantemente orais desenvolvem mecanismos próprios de conservação e transmissão dos conhecimentos, recorrendo à repetição, às fórmulas, aos ritmos, às estruturas narrativas e à participação coletiva como recursos que favorecem a permanência das informações na memória social.

A dimensão performática da oralidade também é fundamental para a compreensão das manifestações narrativas. Zumthor (2010) chama atenção para a importância da voz e da performance na constituição da poesia oral, destacando que o fenômeno oral não pode ser reduzido ao conteúdo verbal transmitido. A maneira como a palavra é pronunciada, o ritmo, a entonação, os gestos, a presença corporal e a relação estabelecida entre quem narra e quem escuta participam da construção do sentido. Dessa forma, a oralidade apresenta uma dimensão estética e performativa que aproxima a palavra falada das manifestações literárias.

A contribuição de Zumthor (2010) torna-se particularmente relevante para pensar as narrativas tradicionais, pois permite deslocar a compreensão da literatura de uma perspectiva exclusivamente centrada no texto escrito. Quando uma história é contada, recontada e transformada pela voz, sua significação está relacionada não apenas à sequência dos acontecimentos narrados, mas também à situação comunicativa em que a narrativa se realiza. Cada performance pode produzir uma experiência singular, ainda que mantenha elementos reconhecíveis da tradição. A oralidade, nesse sentido, caracteriza-se simultaneamente pela permanência e pela transformação.

A relação entre oralidade e memória torna-se, portanto, fundamental. Se a transmissão oral depende da capacidade de recordar e atualizar conhecimentos, a memória deixa de ser compreendida como simples armazenamento do passado e passa a ser entendida como uma prática social. Halbwachs (1990) contribui para essa compreensão ao discutir a dimensão coletiva da memória. Para o autor, as lembranças individuais estão relacionadas aos grupos e aos contextos sociais dos quais os sujeitos participam. Recordar, nessa perspectiva, não constitui uma atividade exclusivamente individual, pois as experiências são reconstruídas a partir de referências compartilhadas socialmente.

A memória coletiva, conforme Halbwachs (1990), possibilita compreender por que determinados acontecimentos, personagens, lugares, costumes e narrativas permanecem significativos para uma comunidade. As lembranças são constantemente reconstruídas a partir das relações estabelecidas no

presente, o que significa que a memória não corresponde a uma reprodução imóvel do passado. Ao contrário, recordar implica selecionar, organizar e atribuir sentidos às experiências, de acordo com os grupos sociais e com os contextos nos quais essas lembranças são mobilizadas.

Essa dimensão social da memória também pode ser observada nas práticas de oralidade. Ao narrar uma história recebida de gerações anteriores, o sujeito não necessariamente reproduz de forma idêntica aquilo que ouviu. A narrativa pode receber novas marcas linguísticas, culturais e contextuais, sem deixar de estabelecer uma relação com a tradição da qual se origina. A transmissão oral, portanto, pressupõe continuidade, mas também transformação. É justamente nesse movimento que a memória se mantém viva: não pela reprodução absolutamente estática do passado, mas pela possibilidade de sua atualização no presente.

Bosi (1994), ao abordar as relações entre memória, experiência e sociedade, evidencia a importância das lembranças como formas de preservação de experiências individuais e coletivas. A memória, nesse sentido, permite que acontecimentos vividos e conhecimentos construídos ao longo do tempo sejam compartilhados por meio da narrativa. A experiência daquele que recorda ganha dimensão social quando transformada em palavra e colocada em circulação entre outros sujeitos. A narrativa oral, portanto, pode constituir um espaço privilegiado para a transmissão de experiências e para a preservação de aspectos da vida cotidiana que nem sempre encontram lugar nos registros oficiais.

Essa perspectiva é especialmente significativa quando se consideram comunidades nas quais os conhecimentos são transmitidos entre gerações por meio da fala. Histórias familiares, ensinamentos relacionados ao território, conhecimentos sobre a natureza, práticas culturais, crenças, costumes e narrativas de origem podem permanecer vivos por meio da palavra compartilhada. Nesse processo, o ato de narrar contribui para estabelecer vínculos entre passado e presente, permitindo que novas gerações tenham acesso a conhecimentos que integram a experiência coletiva de determinado grupo.

A oralidade pode, portanto, ser compreendida como uma prática de memória e de pertencimento. Ao contar uma história, o sujeito não apenas comunica determinado acontecimento, mas também participa da construção de uma memória compartilhada. A narrativa pode reafirmar valores, recuperar experiências, preservar conhecimentos e fortalecer vínculos entre os integrantes de uma comunidade. Conforme Bosi (1994), a relação entre memória e experiência evidencia que lembrar também significa atribuir sentido àquilo que foi vivido, o que torna a narrativa um importante mecanismo de elaboração e transmissão da experiência social.

A aproximação entre oralidade e literatura torna-se, nesse cenário, particularmente produtiva. A literatura pode incorporar elementos provenientes da tradição oral, recriando formas narrativas, personagens, imagens, saberes e experiências que circulam socialmente por meio da voz. Entretanto, essa passagem da oralidade para a escrita não deve ser entendida como simples transcrição. Ao ingressar no

espaço literário, a narrativa pode sofrer processos de seleção, reorganização, estilização e ressignificação, adquirindo novas possibilidades de interpretação.

Desse modo, oralidade e escrita não precisam ser compreendidas como práticas opostas. Embora apresentem características próprias, ambas podem estabelecer relações de complementaridade e de influência. Uma narrativa de origem oral pode ser registrada pela escrita e, posteriormente, retornar à circulação oral; da mesma forma, um texto literário pode incorporar marcas da oralidade para produzir determinados efeitos estéticos e culturais. Essa relação evidencia que as fronteiras entre o oral e o escrito são permeáveis e que a literatura pode constituir um espaço de encontro entre diferentes formas de produção e circulação da palavra.

No contexto amazônico, essa discussão adquire particular relevância em razão da diversidade de povos, comunidades, territórios e manifestações culturais existentes na região. As narrativas transmitidas oralmente constituem parte importante das formas pelas quais diferentes grupos preservam conhecimentos, experiências e modos de compreender o mundo. Mitos, lendas, histórias de encantamento, narrativas de origem, relatos comunitários e conhecimentos relacionados ao território podem ser compreendidos como manifestações que articulam linguagem, memória, identidade e cultura.

Assim, compreender a literatura amazônica a partir de sua relação com a oralidade implica reconhecer que muitas de suas representações estão vinculadas a formas de conhecimento que antecedem ou extrapolam o registro escrito. A literatura, ao acolher essas vozes, pode contribuir para sua circulação em outros espaços e para sua permanência na memória social. Entretanto, esse processo também exige atenção às especificidades culturais dos sujeitos e das comunidades responsáveis pela produção e transmissão desses conhecimentos, evitando compreender a oralidade apenas como matéria-prima para a produção literária.

A partir dessas considerações, a oralidade pode ser entendida como uma prática cultural que articula voz, memória, experiência e pertencimento. Sua relação com a literatura permite observar como diferentes formas de conhecimento e expressão são preservadas, transformadas e ressignificadas ao longo do tempo. No caso amazônico, essa articulação possibilita compreender as narrativas literárias não apenas como representações de um espaço geográfico, mas como manifestações relacionadas às experiências, às memórias e aos saberes dos sujeitos que produzem e compartilham diferentes formas de narrar a Amazônia.

3 LITERATURA, TRADIÇÃO ORAL E NARRATIVAS AMAZÔNICAS

A relação entre literatura e oralidade assume contornos particulares quando observada no contexto amazônico, marcado pela diversidade de povos, territórios, experiências culturais e formas de produção de conhecimento. Nesse espaço, as narrativas que circulam pela voz integram práticas cotidianas de transmissão de saberes e constituem importantes formas de elaboração simbólica da experiência. Histórias,

mitos, lendas, cantos, relatos e outras manifestações narrativas participam da construção de sentidos sobre o território e sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos, a natureza e a coletividade. Desse modo, pensar a literatura amazônica em diálogo com a tradição oral significa reconhecer que a produção de sentidos sobre a região não se restringe aos textos escritos, mas se constitui também por meio de diferentes práticas de linguagem e de memória.

Nesse sentido, Fares (2006) compreende as poéticas orais como elementos importantes para a construção da história da Amazônia, uma vez que as narrativas produzidas e transmitidas oralmente carregam experiências, representações e conhecimentos construídos pelos sujeitos em seus contextos socioculturais. A oralidade, portanto, participa da elaboração de uma memória sobre a região e possibilita que diferentes acontecimentos e modos de compreender o mundo sejam transmitidos entre gerações. As poéticas orais não devem, nessa perspectiva, ser compreendidas apenas como manifestações folclóricas, mas como formas de expressão que produzem conhecimento e atribuem significados às experiências amazônicas.

A compreensão da oralidade como produção de conhecimento permite superar uma visão que estabelece hierarquia entre o saber escrito e o saber transmitido pela voz. Durante muito tempo, determinadas formas de conhecimento foram legitimadas principalmente quando registradas por meio da escrita, enquanto práticas orais foram associadas à informalidade ou à ausência de sistematização. No contexto amazônico, essa perspectiva pode contribuir para invisibilizar conhecimentos produzidos e preservados por comunidades que possuem modos próprios de narrar, recordar e interpretar o mundo. Reconhecer a tradição oral como espaço de produção de sentidos significa, portanto, ampliar a própria concepção de literatura e de patrimônio cultural.

Paes Loureiro (2019) contribui para essa discussão ao compreender a cultura amazônica a partir de sua dimensão poética e imaginária. Em sua abordagem, a experiência amazônica encontra no imaginário uma importante forma de elaboração simbólica, articulando elementos do cotidiano, da natureza, dos mitos, das lendas e das experiências históricas da região. A obra *Cultura amazônica: uma poética do imaginário* constitui referência importante para compreender a especificidade dessa produção cultural, apresentando uma reflexão sobre a cultura nascida no próprio contexto amazônico e suas relações com o universo mítico e simbólico.

Para Paes Loureiro (2019), o imaginário amazônico não deve ser interpretado como simples fuga da realidade ou como construção desvinculada da experiência concreta. Ao contrário, a dimensão imaginária participa da maneira pela qual os sujeitos interpretam e significam o mundo em que vivem. O mito, a lenda e outras formas narrativas relacionadas ao universo simbólico amazônico podem, dessa maneira, expressar modos de percepção e compreensão da realidade. A imaginação e a experiência cotidiana

estabelecem relações contínuas, produzindo uma forma particular de representação do espaço e da vida amazônica.

Essa perspectiva permite compreender que a presença de elementos míticos nas narrativas amazônicas não significa necessariamente afastamento da realidade. O mito pode atuar como forma simbólica de interpretação da experiência e como mecanismo de transmissão de valores e conhecimentos. Quando uma narrativa sobre determinado ser encantado, rio, floresta ou comunidade é transmitida oralmente, por exemplo, não se está apenas reproduzindo uma história fantástica. A narrativa pode carregar concepções sobre o território, relações entre seres humanos e natureza, códigos de comportamento, experiências coletivas e formas de pertencimento.

As narrativas orais, nesse sentido, desempenham uma função que ultrapassa o entretenimento. Elas podem contribuir para a preservação de conhecimentos e para a constituição de identidades coletivas. Fares (2006) chama atenção para a relevância das poéticas orais na compreensão da história amazônica justamente porque essas manifestações preservam marcas de diferentes experiências culturais. A narrativa oral constitui-se, assim, como espaço no qual a memória coletiva pode ser atualizada e compartilhada, permitindo que conhecimentos produzidos em determinado contexto continuem circulando mesmo quando não estão registrados em documentos escritos.

A literatura estabelece com essas manifestações uma relação complexa. Quando elementos da tradição oral são incorporados à escrita literária, ocorre uma transformação do modo de circulação da narrativa. A voz passa a coexistir com o registro escrito, e a história pode alcançar novos leitores e diferentes espaços de circulação. Entretanto, esse processo não significa necessariamente o desaparecimento da oralidade. Pelo contrário, o texto literário pode conservar marcas da voz, da performance e do universo cultural de onde determinada narrativa emerge, produzindo uma escrita atravessada pela oralidade.

Essa relação entre voz e escrita pode ser percebida em escolhas linguísticas, estruturas narrativas, formas de caracterização dos personagens e representações do espaço. A literatura que dialoga com a oralidade pode incorporar expressões populares, ritmos de fala, repetições, fórmulas narrativas e modos de organização do discurso associados à comunicação oral. Dessa forma, a escrita literária pode produzir efeitos de oralidade, aproximando o leitor da experiência da narrativa contada.

No caso da literatura amazônica, essa aproximação apresenta ainda uma dimensão cultural. A utilização de elementos provenientes das tradições orais pode contribuir para a construção de uma representação da Amazônia que considere os sujeitos, as experiências e os conhecimentos produzidos no interior da própria região. Paes Loureiro (2019) demonstra, em sua reflexão sobre a cultura amazônica, a importância do imaginário, dos mitos e das formas simbólicas na constituição da experiência cultural amazônica. A literatura, ao dialogar com esse universo, participa de um processo de elaboração estética de elementos que pertencem à memória e ao cotidiano da região.

É importante, entretanto, evitar uma compreensão homogênea da chamada “cultura amazônica”. A Amazônia não constitui um espaço cultural uniforme, mas um território atravessado por diferentes grupos sociais, povos, comunidades, línguas, tradições e experiências históricas. Consequentemente, também não existe uma única forma de oralidade amazônica. Existem diferentes práticas de narrar, diferentes sujeitos que produzem e transmitem conhecimentos e diferentes modos de estabelecer relações entre memória, território e linguagem.

Essa diversidade é fundamental para uma abordagem crítica da literatura amazônica. Quando se fala em narrativas amazônicas, é necessário considerar que as representações da região podem partir de diferentes perspectivas. Há textos produzidos por sujeitos que vivenciam diretamente os territórios amazônicos e outros elaborados a partir de olhares externos. Essas posições produzem diferentes formas de representação e podem resultar tanto na valorização quanto na estereotipação da região. Nesse sentido, discutir oralidade e literatura também significa refletir sobre quem possui o direito de narrar, quais vozes são legitimadas e quais experiências são incorporadas ao discurso literário.

A literatura pode funcionar, portanto, como espaço de disputa de representações. Ao incorporar vozes, expressões, histórias e conhecimentos provenientes da tradição oral, determinados textos contribuem para tornar visíveis experiências que historicamente permaneceram à margem dos discursos legitimados. A escrita literária pode possibilitar que essas narrativas circulem para além dos espaços comunitários em que originalmente foram produzidas, estabelecendo diálogo com novos leitores e contextos.

Por outro lado, é necessário considerar que a passagem da oralidade para a escrita envolve escolhas e mediações. A narrativa registrada pelo escritor ou pesquisador não corresponde necessariamente à experiência original da performance oral. Elementos como entonação, gestualidade, interação com os ouvintes e circunstâncias específicas da narração podem ser modificados ou mesmo desaparecer quando a narrativa é transposta para o texto escrito. Assim, a literatura que dialoga com a oralidade deve ser compreendida como resultado de um processo de recriação, e não como simples reprodução documental da tradição.

A relação entre oralidade e literatura pode ser compreendida, então, como um processo de circulação e transformação de sentidos. A narrativa nasce, circula, é lembrada, recontada e pode posteriormente ser registrada ou recriada em diferentes suportes. Em cada etapa, novos elementos podem ser incorporados, enquanto outros podem ser modificados. A tradição permanece justamente porque possui capacidade de transformação, permitindo que diferentes gerações estabeleçam relações renovadas com narrativas e conhecimentos herdados.

Essa característica aproxima a tradição oral da concepção de cultura como processo dinâmico. As manifestações culturais não permanecem necessariamente idênticas ao longo do tempo; elas são constantemente atualizadas pelas comunidades que delas participam. No âmbito literário, essa dinâmica

pode ser observada quando escritores retomam narrativas tradicionais e lhes atribuem novas formas, perspectivas e significados. A literatura pode, assim, contribuir para manter determinadas narrativas em circulação ao mesmo tempo em que as transforma de acordo com as demandas estéticas e sociais de cada contexto.

No contexto amazônico, essa dinâmica ganha especial importância porque o território é constituído por uma multiplicidade de experiências e formas de representação. A literatura pode registrar parte dessa diversidade, mas também pode contribuir para sua ressignificação. Ao articular oralidade, memória e imaginação, as narrativas amazônicas tornam-se espaços de elaboração simbólica de experiências relacionadas ao território, às relações comunitárias e às diferentes formas de compreender a realidade.

Dessa maneira, a tradição oral não deve ser compreendida apenas como antecedente histórico da literatura escrita. Ela pode ser entendida como uma prática cultural que continua produzindo sentidos e estabelecendo diálogos com diferentes formas de expressão artística. A literatura amazônica, ao aproximar-se dessas práticas, amplia suas possibilidades de representação e incorpora elementos que ultrapassam a dimensão exclusivamente textual.

A partir dessa compreensão, literatura e oralidade podem ser concebidas como dimensões interdependentes na construção de determinadas narrativas amazônicas. A voz, a memória, o imaginário e a experiência coletiva fornecem elementos para a criação literária, enquanto a literatura pode ampliar a circulação dessas narrativas e contribuir para sua permanência na memória cultural. Essa relação evidencia que narrar a Amazônia significa também lidar com diferentes formas de lembrar, imaginar, interpretar e representar o território.

Assim, a literatura amazônica, quando analisada em diálogo com as práticas de oralidade, revela-se como espaço de encontro entre memória e criação, tradição e transformação, experiência e representação. As narrativas provenientes da oralidade não apenas preservam conhecimentos do passado, mas permanecem abertas à atualização e à recriação. Nesse movimento, a literatura pode atuar como uma das formas de valorização das vozes amazônicas, contribuindo para a visibilidade de saberes, experiências e identidades que constituem a diversidade cultural da região.

4 ORALIDADE, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS

A discussão sobre oralidade e literatura na Amazônia conduz necessariamente à reflexão acerca da identidade e das formas de representação cultural. As narrativas produzidas e transmitidas oralmente não apenas preservam acontecimentos e conhecimentos, mas também participam da construção das imagens que os sujeitos elaboram sobre si mesmos, sobre suas comunidades e sobre os territórios que habitam. Nesse sentido, a oralidade constitui uma prática por meio da qual experiências individuais e coletivas são

transformadas em narrativas, contribuindo para a elaboração de sentidos de pertencimento e para a continuidade de referências culturais entre diferentes gerações.

A identidade, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como uma característica fixa, homogênea ou imutável. Hall (2006) compreende as identidades como construções relacionadas aos processos históricos, culturais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. A identidade é produzida por meio de relações e representações, estando permanentemente sujeita a transformações. Essa compreensão é particularmente relevante para pensar as identidades amazônicas, uma vez que a região é constituída por diferentes povos, comunidades, experiências históricas, práticas culturais e formas de relação com o território.

Ao considerar a identidade como construção, torna-se possível compreender a oralidade como uma das práticas por meio das quais os sujeitos elaboram e comunicam sentidos sobre sua própria experiência. As histórias contadas em uma comunidade, as memórias compartilhadas entre gerações e os conhecimentos transmitidos pela voz contribuem para estabelecer referências coletivas. A narrativa oral, portanto, não apenas comunica uma informação, mas participa da constituição de uma memória comum e de um sentimento de pertencimento.

Nesse processo, a linguagem desempenha papel fundamental. É por meio dela que experiências são narradas, lembranças são organizadas e determinados acontecimentos passam a integrar a memória coletiva. As formas de narrar, os vocabulários utilizados, as expressões regionais, os modos de caracterizar pessoas e lugares e as referências culturais presentes nos relatos revelam aspectos das experiências sociais dos sujeitos. A oralidade, assim, constitui também uma dimensão identitária, pois permite que determinados grupos expressem suas formas particulares de compreender e representar o mundo.

No contexto amazônico, essa dimensão torna-se especialmente significativa diante da diversidade cultural existente na região. Falar em identidade amazônica exige reconhecer que não existe uma experiência única capaz de representar todos os sujeitos que vivem nas Amazônias. As formas de viver, narrar e interpretar o território são múltiplas e estão relacionadas às diferentes experiências históricas e culturais de povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, populações urbanas, comunidades tradicionais e demais grupos que constituem a região. Dessa maneira, as identidades amazônicas devem ser compreendidas em sua pluralidade.

A pesquisa bibliográfica de Cabral (2013), dedicada à obra de Maria Lúcia Medeiros, evidencia justamente a produtividade da articulação entre memória, oralidade e identidade para a compreensão da literatura produzida na Amazônia. Ao analisar a prosa da autora paraense, a pesquisadora identifica a presença de uma poética relacionada às memórias e às formas de oralidade, permitindo observar como elementos do cotidiano e da experiência cultural amazônica são transformados em matéria literária.

A literatura, nesse sentido, constitui um espaço privilegiado de representação. Ao transformar experiências culturais em linguagem estética, o texto literário participa da construção de determinadas imagens sobre sujeitos, comunidades e territórios. Entretanto, representação não significa reprodução neutra da realidade. Toda representação envolve escolhas, perspectivas e modos particulares de organizar a experiência. Assim, analisar a literatura amazônica exige perguntar não apenas o que é representado, mas também quem representa, de que lugar representa e quais vozes são privilegiadas ou silenciadas nesse processo.

Essa questão torna-se particularmente importante quando se considera a longa tradição de representação da Amazônia por olhares externos à região. A construção literária e discursiva da Amazônia esteve, em diferentes momentos históricos, associada a imagens de natureza exuberante, mistério, exotismo, atraso e desconhecimento. Tais representações podem reduzir a complexidade sociocultural da região quando transformam a Amazônia em um cenário homogêneo e distante das experiências concretas de seus habitantes.

Nesse contexto, a valorização das narrativas orais pode contribuir para deslocar determinadas perspectivas externas e ampliar a presença das vozes dos sujeitos amazônicos nos processos de representação. Quando histórias, memórias e conhecimentos transmitidos oralmente passam a integrar produções literárias, outras formas de compreender o território podem alcançar espaços de circulação mais amplos. A oralidade, portanto, pode funcionar como mecanismo de afirmação de experiências e perspectivas que nem sempre encontram espaço nos discursos hegemônicos.

Albuquerque, Wagner e Silva (2023), ao discutirem narrativas orais das Amazônias, destacam que essas formas de narrar podem estar relacionadas tanto à transmissão de conhecimentos tradicionais entre gerações quanto a processos de luta política e artística. A reflexão evidencia a existência de diferentes formas de produção do saber nos contextos amazônicos e demonstra que as narrativas orais podem desempenhar funções que ultrapassam a preservação de histórias tradicionais.

Essa compreensão permite aproximar oralidade e identidade de uma dimensão política. Narrar pode significar afirmar a existência de determinado grupo, preservar uma memória ameaçada pelo esquecimento e reivindicar o direito de produzir representações sobre a própria experiência. A narrativa, nesse sentido, não é apenas uma forma de recordar o passado, mas também uma maneira de posicionar-se no presente. Ao contar sua história, uma comunidade pode reafirmar seus valores, seus vínculos territoriais e seus modos de compreender a realidade.

A literatura pode ampliar esse processo ao possibilitar que determinadas narrativas circulem em diferentes espaços. A passagem da oralidade para a escrita, entretanto, precisa ser compreendida de maneira crítica. O registro literário pode contribuir para a preservação e divulgação de uma narrativa, mas também pode modificar seus sentidos, retirar elementos da performance oral ou enquadrá-la em categorias estéticas

externas ao contexto em que foi produzida. A valorização da oralidade, portanto, requer atenção às condições em que essas vozes são registradas, reinterpretadas e apresentadas ao público.

Essa preocupação é ainda mais necessária quando se trata das literaturas produzidas por autores indígenas. Gomes, Souza e Neves-Corrêa (2024) destacam a importância da produção literária indígena nas Amazonas brasileiras para a construção de identidades, ancestralidades e formas de representação que questionam perspectivas coloniais sobre os povos originários. A literatura indígena contemporânea, nesse sentido, amplia a possibilidade de que os próprios sujeitos indígenas assumam o protagonismo na elaboração de narrativas sobre suas histórias, identidades e experiências.

A presença da autoria indígena modifica significativamente a discussão sobre oralidade e representação. Não se trata apenas de identificar elementos da tradição oral em textos literários produzidos por não indígenas, mas de reconhecer a existência de escritores e escritoras que articulam literatura, ancestralidade, memória e identidade a partir de suas próprias perspectivas. Nesse caso, a literatura pode constituir-se como espaço de afirmação cultural e de contestação de representações historicamente produzidas sobre os povos originários.

A oralidade, portanto, não deve ser tratada como simples recurso estético utilizado pela literatura para conferir regionalidade a determinado texto. Quando determinadas expressões, estruturas narrativas, conhecimentos tradicionais ou formas de contar histórias são incorporados à produção literária, esses elementos carregam dimensões culturais e identitárias. Reduzi-los a marcas de “cor local” significaria desconsiderar os sistemas de conhecimento e as experiências coletivas que sustentam essas manifestações.

A relação entre oralidade e literatura também pode ser observada na construção das personagens e dos narradores. A presença de vozes narrativas que recuperam modos de falar, formas de contar e experiências relacionadas à vida comunitária pode produzir uma aproximação entre a escrita e a performance oral. O narrador literário, nesse contexto, pode assumir características de um contador de histórias, estabelecendo com o leitor uma relação que remete à situação de escuta própria das práticas orais.

Essa aproximação evidencia novamente a contribuição de Zumthor (2010) para a compreensão da oralidade como fenômeno que envolve voz, corpo, presença e performance. Embora a literatura escrita não consiga reproduzir integralmente a situação de uma performance oral, pode criar efeitos de oralidade por meio de recursos linguísticos e narrativos. A escrita literária pode, dessa maneira, evocar a presença da voz e construir uma experiência de leitura atravessada pela memória da oralidade.

A literatura amazônica pode explorar particularmente essas possibilidades ao articular elementos da linguagem cotidiana, narrativas tradicionais, imaginário regional e experiências sociais. O resultado não precisa ser entendido como uma reprodução fiel da fala amazônica, mas como uma elaboração estética que dialoga com formas de expressão presentes no universo cultural da região. Nesse processo, a oralidade torna-se elemento constitutivo de determinadas poéticas literárias.

A relação entre oralidade, identidade e literatura também permite compreender o território como espaço de memória. Rios, florestas, comunidades, cidades, estradas, ilhas e outros espaços amazônicos podem adquirir significados que ultrapassam sua dimensão geográfica. Quando aparecem nas narrativas orais e literárias, esses lugares podem carregar lembranças, histórias, afetos, crenças e experiências coletivas. O território passa, então, a ser narrado não apenas como espaço físico, mas como espaço vivido e simbolicamente construído.

Essa perspectiva aproxima-se da reflexão de Paes Loureiro (2019) acerca do imaginário amazônico. Ao discutir a cultura amazônica, o autor evidencia a presença de uma dimensão poética na maneira como os sujeitos estabelecem relações simbólicas com o mundo. O imaginário, nesse contexto, não constitui uma oposição à realidade, mas uma forma de interpretá-la e atribuir-lhe significados. As narrativas sobre rios, seres encantados, florestas e acontecimentos extraordinários podem, assim, expressar formas culturalmente construídas de compreender o território e a experiência amazônica.

A literatura, ao incorporar essas formas de representação, participa da construção de uma memória cultural da Amazônia. Contudo, essa memória não é estática. Como discutido anteriormente, as narrativas são constantemente reinterpretadas e atualizadas. Novos sujeitos podem recontá-las, novos autores podem recriá-las e novos leitores podem atribuir-lhes sentidos diferentes. A tradição, nesse processo, permanece viva justamente porque é capaz de dialogar com o presente.

Dessa maneira, a oralidade pode ser entendida como um dos espaços fundamentais de construção e circulação das identidades amazônicas. Por meio da palavra falada, experiências individuais tornam-se coletivas, memórias são compartilhadas e conhecimentos são transmitidos. Quando essas vozes encontram a literatura, estabelecem-se novas possibilidades de representação e circulação, permitindo que diferentes experiências amazônicas sejam transformadas em linguagem estética.

A literatura, portanto, não apenas registra uma identidade previamente constituída. Ela também participa de sua produção simbólica. Ao selecionar histórias, personagens, espaços, formas linguísticas e referências culturais, a produção literária contribui para construir determinadas imagens sobre a Amazônia e seus sujeitos. Por isso, a análise das relações entre oralidade e literatura deve considerar tanto o potencial de valorização cultural dessas narrativas quanto os riscos de simplificação, estereotipação ou apropriação de vozes e saberes.

Compreender essa relação de maneira crítica significa reconhecer a pluralidade das Amazônias e a diversidade de sujeitos que produzem suas narrativas. A oralidade constitui uma prática de memória e identidade, mas também uma forma de participação social e cultural. A literatura, por sua vez, pode ampliar a circulação dessas vozes e contribuir para sua permanência, desde que reconheça a complexidade dos contextos culturais dos quais elas emergem.

Assim, literatura, oralidade, memória e identidade formam um conjunto articulado de dimensões que permite compreender a produção narrativa amazônica em sua complexidade. As vozes transmitidas entre gerações não representam apenas vestígios de um passado distante; constituem formas vivas de produção de sentidos no presente. A literatura, ao dialogar com essas vozes, participa de um processo contínuo de preservação, recriação e ressignificação das experiências culturais amazônicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica desenvolvida permitiu compreender que as relações entre literatura e práticas de oralidade constituem um importante campo de reflexão para a compreensão das narrativas amazônicas. A oralidade, enquanto prática de transmissão de memórias, saberes e experiências, participa da construção de identidades e da preservação de referências culturais compartilhadas entre diferentes gerações.

Nesse contexto, a literatura apresenta-se como espaço de recriação e circulação dessas vozes, possibilitando que narrativas, memórias e conhecimentos vinculados às experiências amazônicas sejam ressignificados em diferentes formas de expressão. A articulação entre oralidade e literatura também contribui para questionar representações homogêneas da Amazônia, evidenciando a diversidade de sujeitos, culturas, territórios e formas de conhecimento presentes na região.

Conclui-se, portanto, que a valorização das práticas de oralidade no diálogo com a literatura amplia as possibilidades de compreensão da Amazônia como espaço de produção cultural e epistemológica. Mais do que preservar narrativas do passado, essa relação mantém vivas diferentes formas de narrar, lembrar e interpretar o mundo, reafirmando a literatura como espaço de memória, pertencimento e valorização das múltiplas vozes amazônicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Juliana Feitosa; WAGNER, Bruna; SILVA, Estefany France Cunha da. Formas de narrar: memória e história oral das/nas Amazônias. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 11, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.11.1-3>.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CABRAL, Lylían José Félix da Silva. **Poéticas amazônicas: espaços da memória, oralidade e identidade na prosa de Maria Lúcia Medeiros**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CASTRO, Kelly Cristina Batista de; SANTOS, Tatiana de Lima Pedrosa. Histórias amazônicas: mitos e lendas na sala de aula. **Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões de Saberes On-Line**, Belém, v. 8, n. 2, p. 22-31, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18542/rcs.v8i2.19355>.

COSTA, Eliane Miranda. No rastro da tradição oral: a cultura material nas vozes de povos tradicionais da Amazônia marajoara. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 11-30, 2019.

FARES, Josebel Akel. Poéticas orais constroem a história da Amazônia. In: FARES, Josebel Akel (org.). **Diversidade cultural: temas e enfoques**. Belém: UNAMA, 2006. p. 158-159.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos; FERNANDES, Danielle dos Santos; SILVA, José Mário Barbosa; NASCIMENTO, Osvaldo Costa do. Malha de saberes: memória, narrativa e história oral na produção e na transmissão do conhecimento. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 72, p. 284-308, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2021v72p284-308>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Iza Reis; SOUZA, Shelton Lima de; NEVES-CORRÊA, Maurício. A produção indígena literária nas Amazônias brasileiras: identidades, ancestralidades e representatividades contracoloniais. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 12, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.12.1-13>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2019.

MACEDO, Lidiane Caroline Sales; SILVA, Marcio José da; ALVES, Fábio José da Costa. A oralidade amazônica como ferramenta para o ensino integrado de Geografia e Matemática na EJAI: narrativas transversais na formação de leitores. **Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões de Saberes On-Line**, Belém, v. 8, n. 2, p. 6-21, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E RECONFIGURAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONTEMPORANEIDADE

EDUCATION MEDIATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES: PERSPECTIVES, CHALLENGES, AND RECONFIGURATIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTEMPORARY TIMES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-005>

Maria Cristina Gonçalves Corrêa

Pós-graduada em Gestão, Coordenação e Orientação pela Faculdade Montenegro

E-mail: cristinamateus2008@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as transformações promovidas pelas tecnologias digitais no processo educativo, com ênfase nas contribuições, nos desafios e nas possibilidades do ensino online no contexto contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções científicas relacionadas à Educação a Distância (EaD), às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e às mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a educação mediada por tecnologias transcende a simples utilização de recursos digitais, exigindo a reformulação das metodologias de ensino, das estratégias de avaliação e das formas de interação entre professores e estudantes. Fundamentado nas contribuições teóricas de Belloni, Kenski, Moran e Peters, o estudo discute aspectos relacionados à mediação pedagógica, à aprendizagem colaborativa, à autonomia dos estudantes e ao papel do professor em ambientes educacionais digitais. Os resultados da revisão evidenciam que o ensino online amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorece a flexibilização dos processos educativos e contribui para a diversificação das práticas pedagógicas. Entretanto, a pesquisa também aponta desafios relacionados à exclusão digital, à formação docente, à infraestrutura tecnológica e ao desenvolvimento de estratégias capazes de garantir uma aprendizagem significativa. Conclui-se que a consolidação da educação digital depende da implementação de políticas educacionais voltadas para a inclusão tecnológica, do investimento na formação continuada dos profissionais da educação e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras que promovam a participação ativa dos estudantes.

Palavras-chave: Educação digital; Ensino online; Inovação no ensino; Práticas pedagógicas; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the transformations brought about by digital technologies in the educational process, emphasizing the contributions, challenges, and possibilities of online education in the contemporary context. It is a bibliographic study based on an analysis of scholarly literature regarding Distance Education (DE), Digital Information and Communication Technologies (DICTs), and changes in pedagogical practices resulting from the integration of virtual learning environments. The study is premised on the idea that technology-mediated education goes beyond the mere use of digital resources, requiring a redesign of teaching methodologies, assessment strategies, and modes of interaction between teachers and students. Drawing on the theoretical contributions of Belloni, Kenski, Moran, and Peters, the study discusses aspects related to pedagogical mediation, collaborative learning, student autonomy, and the teacher's role in digital educational environments. The review's findings indicate that online education expands access to knowledge, fosters flexibility in educational processes, and contributes to the diversification of pedagogical practices. However, the research also highlights challenges regarding the digital divide, teacher training, technological infrastructure, and the development of strategies to ensure meaningful learning. It concludes that the consolidation of digital education depends on the implementation of educational policies aimed at technological inclusion, investment in the continuing professional development of educators, and the adoption of innovative pedagogical practices that promote active student participation.

Keywords: Digital education; Educational technologies; Online education; Pedagogical practices; Teaching innovation.

1 INTRODUÇÃO

A crescente incorporação das tecnologias digitais no cotidiano educacional tem impulsionado transformações significativas nos modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) consolida-se como uma modalidade relevante, especialmente por sua capacidade de ampliar o acesso à aprendizagem e proporcionar flexibilidade a diferentes perfis de estudantes. Tal expansão não apenas reflete os avanços tecnológicos, mas também responde a demandas sociais por inclusão, inovação pedagógica e democratização do conhecimento (Silva et al., 2024; Mattar, 2020).

De modo geral, a EaD tem se caracterizado por uma rápida evolução tanto no Brasil quanto no contexto internacional. Estudos como os de Teresa Teixeira Júnior e Meira (2023) destacam que o crescimento da modalidade está atrelado a fatores como acessibilidade, autonomia e adaptabilidade curricular. No entanto, também apontam desafios persistentes, como a evasão, a qualidade das interações pedagógicas e o uso limitado das plataformas digitais. Nesse sentido, os trabalhos de Kowalski et al. (2020)

e Coiçaud (2024) reforçam a importância de compreender criticamente as práticas de EaD, considerando suas múltiplas dimensões: pedagógica, tecnológica, social e política.

Apesar de diversos estudos abordarem as vantagens e limites da EaD, ainda se verifica a necessidade de ampliar as análises voltadas para os aspectos qualitativos do processo formativo online. Grande parte da literatura concentra-se em aspectos logísticos e estatísticos, relegando a segundo plano discussões mais profundas sobre os impactos pedagógicos da virtualização do ensino (Maia; Matar, 2017; Abbad; Zerbini; Souza, 2025). Além disso, poucas pesquisas focam na experiência subjetiva dos professores e estudantes, nos desafios relacionados à mediação didática e na efetividade das metodologias aplicadas em ambientes virtuais.

Diante desse panorama, impõem-se alguns questionamentos centrais: quais práticas pedagógicas têm se mostrado mais eficazes no ensino online? Como professores e estudantes percebem a mediação tecnológica em suas rotinas de aprendizagem? É possível assegurar qualidade formativa em contextos de EaD sem esvaziar o vínculo educacional entre os sujeitos? Essas questões evidenciam a complexidade do campo e demandam investigações que superem análises instrumentais, propondo olhares críticos e integradores sobre a modalidade.

Este artigo propõe-se a contribuir com a discussão ao realizar uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, centrada na análise crítica das produções recentes sobre Educação a Distância e ensino online no Brasil. O objetivo é identificar os principais debates, tendências e lacunas da literatura, com foco nas práticas pedagógicas, nos desafios metodológicos e nas possibilidades formativas que a EaD pode oferecer. Ao fazer isso, busca-se dar continuidade à tradição acadêmica que investiga a interface entre tecnologia e educação, ao mesmo tempo em que se propõe uma leitura atualizada e crítica sobre os rumos da formação docente e discente em ambientes virtuais (Mattar, 2020; Kowalski Et Al., 2020).

Para tanto, o artigo está estruturado em quatro seções: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que delineia o conceito de EaD e suas abordagens pedagógicas; em seguida, discute-se a produção científica recente sobre o tema; na terceira seção, são expostos os principais achados da revisão, com destaque para tendências, críticas e desafios; por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e apontam possibilidades futuras de aprofundamento.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, uma vez que se propõe a analisar criticamente produções científicas existentes sobre Educação a Distância (EaD) e ensino online no Brasil, sem a coleta de dados empíricos. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros,

artigos científicos, teses e dissertações, o que permite aprofundar o conhecimento em torno de um problema teórico delimitado.

Para a construção do corpus analítico, foram selecionados artigos disponíveis em periódicos acadêmicos de acesso público, indexados em bases como Scielo, Google Scholar, ResearchGate, entre outras. Os critérios de seleção incluíram publicações entre os anos de 2017 e 2025, escritas em língua portuguesa, que discutem aspectos pedagógicos da EaD, com ênfase em metodologias, desafios e impactos da mediação tecnológica no processo formativo.

A leitura crítica e a análise interpretativa dos textos permitiram identificar recorrências temáticas, abordagens teóricas predominantes, contradições e lacunas no debate. O procedimento metodológico seguiu os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016), privilegiando categorias como práticas pedagógicas, mediação docente, autonomia discente, evasão, inovação metodológica e formação docente. Dessa forma, esta metodologia possibilitou compreender a complexidade dos discursos educacionais sobre o ensino online, com foco na construção de uma base teórica sólida que subsidiará reflexões e futuras pesquisas na área.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil passou por um processo de legitimação que a consolidou como alternativa viável e eficaz, especialmente para populações que historicamente encontraram dificuldades de acesso à educação formal. Essa modalidade, embora já existente há décadas, ganhou expressividade a partir da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que potencializaram o alcance, a flexibilidade e a interatividade no ensino-aprendizagem.

Com base em autores como Mattar (2020), a EaD rompe com os limites espaço-temporais da sala de aula tradicional, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de metodologias inovadoras, mais centradas no aluno e na mediação do professor como facilitador da aprendizagem. Isso significa que, diferentemente do modelo instrucionista, a EaD atual demanda planejamento pedagógico coerente, materiais acessíveis e uso significativo das ferramentas digitais. A trajetória histórica da EaD no Brasil revela um percurso repleto de desafios, entre eles o preconceito institucional e a desconfiança quanto à qualidade da formação. No entanto, estudos como o de Maia e Mattar (2017) demonstram que, quando bem estruturada, essa modalidade pode oferecer experiências educativas ricas e equivalentes ao ensino presencial. O ponto central está na mediação pedagógica e na intencionalidade didática.

Entretanto, a massificação do ensino online, especialmente após a pandemia da COVID-19, expôs fragilidades estruturais, como desigualdade no acesso às tecnologias, falta de capacitação docente e dificuldade na adaptação de conteúdos para o meio digital. Kowalski et al. (2020) destacam que os altos

índices de evasão na EaD refletem, em grande parte, esses entraves e a ausência de políticas públicas mais robustas para sua regulamentação e expansão com qualidade.

Outro aspecto relevante é a compreensão da EaD como prática pedagógica e não apenas como modalidade tecnológica. A educação a distância deve estar ancorada em princípios como inclusão, interatividade, autonomia e formação crítica dos sujeitos, o que requer investimento contínuo em formação docente e na infraestrutura tecnológica das instituições.

Autores como Abbad, Zerbini e Souza (2025) alertam para os riscos da padronização da EaD, quando esta é reduzida à distribuição de conteúdos e avaliações automatizadas. Para os autores, uma proposta educacional de qualidade exige interação significativa, feedback constante e diversidade de estratégias que considerem os contextos dos estudantes. Ademais, é fundamental que a EaD seja pensada dentro de uma perspectiva de justiça educacional, promovendo o acesso, mas também garantindo a permanência e o sucesso dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade. A equidade, portanto, deve ser princípio estruturante do planejamento e execução de cursos online.

Em síntese, a EaD contemporânea apresenta um cenário complexo e multifacetado, exigindo o envolvimento de gestores, professores, alunos e formuladores de políticas públicas. O futuro dessa modalidade dependerá do reconhecimento de sua especificidade, da valorização do professor como agente formativo e do compromisso com a construção de uma educação crítica e emancipatória.

3.2 MEDIAÇÃO DOCENTE, AUTONOMIA E QUALIDADE FORMATIVA

A mediação pedagógica na EaD é considerada um dos principais elementos para assegurar a qualidade do processo formativo. O papel do docente nessa modalidade ultrapassa o ato de transmitir conteúdo, sendo central na organização de atividades significativas e no acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos. Segundo Silva et al. (2024), o professor atua como mediador, orientador e dinamizador do conhecimento.

Com o crescimento do ensino online, torna-se indispensável compreender as especificidades da atuação docente em ambientes virtuais. Ao contrário do que muitos imaginam, a EaD exige maior planejamento, atenção aos tempos de resposta, estratégias de engajamento e domínio de diversas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. É nesse contexto que a formação docente contínua ganha centralidade.

Maia e Mattar (2017) ressaltam que a formação do professor para a EaD deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos e comunicacionais. O docente precisa saber usar plataformas digitais, mas também compreender como os estudantes aprendem em ambientes virtuais, adaptando estratégias às necessidades e perfis diversos.

A construção da autonomia discente é uma das metas da EaD. Contudo, essa autonomia não é natural nem automática. Ela deve ser cultivada por meio de ações pedagógicas planejadas, que incentivem a autogestão do tempo, a reflexão crítica e o protagonismo do aluno. Para isso, é necessário que os conteúdos sejam contextualizados, significativos e conectados à realidade dos estudantes.

A mediação eficiente, segundo Teixeira Júnior e Meira (2023), contribui para a criação de vínculos entre professores e alunos, diminuindo a sensação de isolamento que muitos enfrentam na EaD. Esses vínculos são fundamentais para a permanência e para o sucesso dos discentes, pois fortalecem o sentimento de pertencimento ao processo educativo.

Outro fator crucial para a qualidade formativa é o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e gamificação. Tais metodologias ampliam as possibilidades de participação, envolvimento e construção coletiva do conhecimento. Elas rompem com o modelo transmissivo e promovem maior interação entre os sujeitos do processo. O docente, nesse cenário, deve atuar como designer de experiências de aprendizagem, articulando saberes pedagógicos, tecnológicos e didáticos. Isso implica repensar o currículo, diversificar os materiais didáticos e adotar ferramentas que favoreçam a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico.

Por fim, é necessário compreender que a qualidade na EaD depende de uma rede de suporte institucional. A mediação docente deve estar alinhada a uma estrutura organizacional que valorize o professor, que invista em capacitação e que assegure aos alunos condições mínimas de acesso e permanência. Assim, a EaD poderá cumprir seu papel de promover uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir criticamente sobre as transformações e os desafios que envolvem o ensino online e a educação a distância (EaD) no contexto educacional contemporâneo. A partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Belloni (2001), Kenski (2012), Moran (2000), Peters (2009), entre outros, foi possível evidenciar que a EaD representa uma modalidade que ultrapassa os limites geográficos, temporais e metodológicos da educação presencial, oferecendo possibilidades inovadoras de acesso ao conhecimento.

No entanto, a análise também revelou que, apesar dos avanços tecnológicos e das políticas públicas voltadas à ampliação do ensino remoto, ainda persistem desafios significativos relacionados à infraestrutura digital, formação docente, metodologias ativas e inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social. A qualidade do ensino online depende não apenas da tecnologia empregada, mas, sobretudo, de concepções pedagógicas que promovam a autonomia, a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, as discussões levantadas ao longo do trabalho apontam para a necessidade urgente de repensar as práticas educativas frente às novas demandas da cultura digital. A mediação docente, nesse contexto, ganha novos contornos, exigindo o desenvolvimento de competências tecnológicas, comunicacionais e éticas por parte dos professores e gestores educacionais. O papel do estudante também é ressignificado, demandando posturas mais ativas, colaborativas e críticas diante do processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado nesta investigação refere-se à diversidade de experiências e modelos que compõem o universo da EaD, o que exige análises contextualizadas e específicas, que considerem as realidades locais, institucionais e sociais de cada grupo envolvido. A pluralidade de plataformas, ambientes virtuais de aprendizagem e estratégias metodológicas disponíveis deve ser utilizada de forma planejada, coerente e inclusiva.

Diante do exposto, compreende-se que a educação a distância, quando bem estruturada e alinhada a princípios pedagógicos consistentes, pode contribuir de maneira significativa para a democratização do ensino e para a construção de práticas educacionais mais flexíveis, colaborativas e significativas. No entanto, seu pleno aproveitamento demanda investimento em formação continuada, infraestrutura e políticas públicas comprometidas com a equidade educacional.

Por fim, este estudo reforça a importância de continuar investigando a EaD sob múltiplas perspectivas — tecnológicas, pedagógicas, sociológicas e políticas — e propõe que futuras pesquisas aprofundem as relações entre educação digital e inclusão, formação docente e eficácia pedagógica dos ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, a continuidade do debate crítico e científico sobre o tema é essencial para garantir uma educação mais justa, acessível e de qualidade no cenário contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: **Informação e documentação:** artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro, 2003.

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/QjjjT53cFhNJJdxw8LyhgDL/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOWALSKI, A. R. et al. Evasão no Ensino Superior a Distância: revisão da literatura em língua portuguesa. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e983, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342801982>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MAIA, L. F.; MATTAR, J. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista da UNIRIO**, 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revista>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MATTAR, João. Metodologias ativas em educação a distância: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, ABED, 2020. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/549>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Antônio Veimar da et al. A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino que amplia o acesso à educação e promove a inclusão social. **Revista Aracê**, v. 6, n. 3, p. 10043-10065, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1724>. Acesso em: 30 jul. 2025.

TEIXEIRA JÚNIOR, Nadir Teresa; MEIRA, Aline Fátima de. Educação a distância no Brasil e suas tendências para os próximos anos. **ResearchGate**, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/373186040>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEA

DIGITAL TECHNOLOGIES AND INNOVATION IN BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR CONTEMPORARY LEARNING

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-006>

Márcia Magali Garça Monteiro
Neuropsicopedagogia pela FIBRA
E-mail: magamagaliph@gmail.com

Marcos Venicius Raiol Traqueia
Pós-graduação em Matemática pela Unicesumar
E-mail: veniciustraqueia@gmail.com

RESUMO

A presente investigação tem como propósito discutir o papel das tecnologias digitais no contexto da Educação Básica, considerando os impactos provocados por sua inserção nos processos de ensino e aprendizagem. O estudo procura refletir sobre as transformações ocorridas no ambiente escolar em decorrência do desenvolvimento tecnológico e da crescente presença dos recursos digitais na sociedade. Nas últimas décadas, a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem provocado mudanças significativas na maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e assimilado. Nesse cenário, as instituições de ensino têm sido desafiadas a reorganizar suas práticas pedagógicas, incorporando estratégias capazes de tornar o processo educativo mais participativo, colaborativo e adequado às novas demandas sociais. Além das possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas, é necessário considerar os desafios relacionados à sua implementação no ambiente escolar. Aspectos como a formação dos professores, a disponibilidade de recursos tecnológicos, a inclusão digital e o planejamento pedagógico são fatores que influenciam diretamente a qualidade das práticas educativas desenvolvidas com o apoio das tecnologias. Outro aspecto abordado nesta pesquisa refere-se às novas formas de aprendizagem impulsionadas pela cultura digital. O acesso ampliado à informação, a diversificação dos espaços de aprendizagem e a intensificação das interações mediadas pelas tecnologias têm contribuído para a construção de novos modelos educacionais, nos quais o estudante assume uma posição mais ativa no processo de construção do conhecimento. Diante desse contexto, evidencia-se que a utilização das tecnologias digitais no âmbito educacional ultrapassa a simples adoção de ferramentas tecnológicas. Trata-se de um processo que exige reflexão, planejamento e intencionalidade pedagógica, de modo que os recursos digitais possam contribuir efetivamente para a inovação do ensino e para a promoção de aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: Cultura digital; Educação básica; Ensino e aprendizagem; Inovação educacional; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study aims to discuss the role of digital technologies in the context of basic education, considering the impacts resulting from their integration into teaching and learning processes. It reflects on the transformations within the school environment driven by technological development and the growing presence of digital resources in society. In recent decades, the evolution of Information and Communication Technologies (ICTs) has brought about significant changes in how knowledge is produced, shared, and assimilated. Against this backdrop, educational institutions face the challenge of reorganizing their pedagogical practices by incorporating strategies that make the educational process more participatory, collaborative, and aligned with new social demands. Beyond the possibilities offered by technological tools, it is essential to consider the challenges associated with their implementation in schools. Factors such as teacher training, the availability of technological resources, digital inclusion, and pedagogical planning directly influence the quality of educational practices supported by technology. Another aspect addressed in this research concerns new forms of learning driven by digital culture. Expanded access to information, the diversification of learning spaces, and the intensification of technology-mediated interactions have contributed to the development of new educational models, in which students take a more active role in constructing knowledge. Given this context, it is evident that the use of digital technologies in education goes beyond the mere adoption of tools; it is a process requiring reflection, planning, and pedagogical intentionality to ensure that digital resources effectively contribute to educational innovation and the promotion of more meaningful learning.

Keywords: Basic education; Digital culture; Digital technologies; Educational innovation; Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas em diversos setores da sociedade, especialmente nas formas de comunicação, acesso à informação e produção do conhecimento. A expansão das tecnologias digitais e da internet revolucionou a maneira como as pessoas aprendem, interagem e compartilham informações, tornando os recursos tecnológicos elementos cada vez mais presentes no cotidiano. Nesse contexto, a educação destaca-se como uma das áreas mais impactadas por essas transformações, uma vez que as ferramentas digitais ampliam as

possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Embora a incorporação das tecnologias no ambiente escolar ocorra em ritmos distintos, é inegável que a presença de computadores, tablets, smartphones, plataformas digitais e outros recursos tecnológicos já constitui uma realidade consolidada nas instituições de ensino. Essa inserção tem contribuído para o surgimento de novas metodologias educacionais, estimulando mudanças nas concepções tradicionais de ensino e promovendo novas formas de construção do conhecimento. Dessa maneira, o processo educativo deixa de estar centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos para assumir uma perspectiva mais participativa, colaborativa e mediada pelas tecnologias digitais.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância das tecnologias na educação, destacando seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais da educação em sua utilização pedagógica. Busca-se compreender de que forma os recursos tecnológicos podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes e para a construção de ambientes educacionais mais inovadores e inclusivos.

Além disso, o trabalho analisa os impactos da denominada “era digital” sobre os modelos educacionais tradicionais, evidenciando a necessidade de adaptação das instituições escolares e dos docentes às novas demandas sociais e tecnológicas. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre a formação continuada dos professores, o desenvolvimento de competências digitais e a utilização crítica e consciente das tecnologias como ferramentas capazes de potencializar a aprendizagem.

Por fim, esta pesquisa apresenta uma discussão acerca das possibilidades de integração das tecnologias ao contexto educacional, enfatizando o papel do professor como agente mediador do conhecimento e protagonista das transformações pedagógicas. Dessa forma, pretende-se contribuir para a compreensão das mudanças que caracterizam a educação contemporânea e para o fortalecimento de práticas educativas que utilizem os recursos tecnológicos de maneira significativa e eficiente.

2 TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Ao longo da história, a humanidade tem buscado desenvolver mecanismos capazes de facilitar a comunicação, a transmissão de conhecimentos e o acesso à informação. Desde os primeiros registros escritos até os modernos sistemas digitais, o avanço tecnológico tem desempenhado papel fundamental na construção e disseminação do saber. Nesse contexto, as tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço significativo no campo educacional, proporcionando novas possibilidades de ensino, aprendizagem e interação entre professores e estudantes.

A incorporação das tecnologias ao ambiente educacional possibilitou o surgimento de diferentes modalidades de ensino, ampliando o acesso à educação e favorecendo a criação de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e inovadoras. Recursos como computadores, tablets, smartphones, plataformas virtuais de aprendizagem, aplicativos educacionais e ambientes digitais colaborativos passaram a integrar o cotidiano escolar, contribuindo para a diversificação das práticas educativas e para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar os benefícios decorrentes da utilização das tecnologias na educação, buscando compreender sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pretende-se verificar de que maneira os recursos tecnológicos contribuem para a assimilação dos conteúdos pelos estudantes, comparando suas potencialidades em relação às metodologias tradicionalmente utilizadas nos espaços educativos.

A relevância da temática justifica-se pelo acelerado desenvolvimento tecnológico observado nas últimas décadas e pelo impacto que essas transformações exercem sobre os processos educacionais. Apesar dos avanços alcançados, a utilização das tecnologias na educação ainda enfrenta resistências e questionamentos por parte de alguns segmentos da sociedade, que frequentemente demonstram dúvidas quanto à sua capacidade de promover aprendizagens efetivas e de contribuir para a formação acadêmica e profissional dos indivíduos.

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem de caráter descritivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica. O levantamento teórico foi realizado por meio da consulta a livros, artigos científicos, periódicos, documentos acadêmicos e demais publicações relacionadas à temática. Essa metodologia permitiu aprofundar a compreensão acerca das contribuições das tecnologias digitais para a educação e dos desafios associados à sua implementação nos diferentes contextos de ensino.

De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 43), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de toda a bibliografia já publicada sobre determinado tema, abrangendo livros, revistas, artigos científicos, documentos e outras fontes de informação. Tal procedimento metodológico possibilita ao pesquisador ampliar seu conhecimento acerca do objeto de estudo, oferecendo embasamento teórico consistente para a análise dos dados e para a construção das reflexões apresentadas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica constitui uma importante ferramenta para a produção do conhecimento científico, uma vez que permite o acesso a diferentes perspectivas teóricas e contribui para a credibilidade dos estudos desenvolvidos. A utilização de fontes confiáveis fortalece a qualidade da investigação e proporciona maior rigor acadêmico às análises realizadas.

Dessa forma, este trabalho busca evidenciar as contribuições das tecnologias para o contexto educacional, destacando seu potencial para transformar práticas pedagógicas e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Além disso, pretende demonstrar que a utilização consciente e planejada dos recursos

tecnológicos pode auxiliar professores na adoção de metodologias inovadoras, favorecendo o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos compatíveis com as demandas da sociedade contemporânea.

2.1 OS BENEFÍCIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem proporcionado transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tornou-se possível ampliar o acesso ao conhecimento, superar barreiras geográficas e criar novas oportunidades de aprendizagem para diferentes públicos. Nesse sentido, a tecnologia contribui para a democratização da educação, permitindo que conteúdos e recursos educacionais alcancem locais e indivíduos que anteriormente enfrentavam dificuldades de acesso aos processos formativos.

A evolução tecnológica também impulsionou o surgimento de novas metodologias de ensino, tornando as práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante. Recursos digitais como plataformas educacionais, aplicativos, vídeos, simuladores, jogos pedagógicos e ambientes virtuais de aprendizagem passaram a integrar o cotidiano escolar, oferecendo múltiplas possibilidades para a construção do conhecimento. Dessa forma, o processo educativo deixa de estar restrito aos métodos tradicionais de transmissão de conteúdos e passa a valorizar a participação ativa dos estudantes na aprendizagem.

Entre os principais benefícios proporcionados pelas tecnologias na educação destaca-se a ampliação das possibilidades de pesquisa, comunicação e acesso à informação. A utilização de recursos digitais na elaboração de aulas e estratégias pedagógicas favorece a diversificação das metodologias de ensino, permitindo que os conteúdos sejam apresentados de forma mais atrativa e contextualizada. Além disso, o uso das tecnologias estimula a autonomia dos estudantes, que passam a desempenhar um papel mais ativo na busca e na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à retenção do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Walsh e Ungson (1991), a retenção do conhecimento envolve três etapas fundamentais: aquisição, armazenamento e recuperação das informações. Nesse sentido, as tecnologias educacionais podem contribuir significativamente para a consolidação da aprendizagem, uma vez que possibilitam a utilização de diferentes linguagens, recursos multimídia e estratégias interativas capazes de favorecer a compreensão e a memorização dos conteúdos trabalhados.

Dessa maneira, a integração das tecnologias ao ambiente escolar busca suprir lacunas existentes nos modelos tradicionais de ensino, oferecendo aos estudantes experiências de aprendizagem mais significativas e envolventes. A combinação de textos, imagens, vídeos, animações e atividades interativas

possibilita uma abordagem mais ampla dos conteúdos, contribuindo para a construção de conhecimentos duradouros e contextualizados.

Entre os recursos tecnológicos mais utilizados na educação destacam-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também conhecidos internacionalmente como Learning Management Systems (LMS). Essas plataformas reúnem diferentes ferramentas voltadas para o gerenciamento do processo educativo, como bibliotecas digitais, fóruns de discussão, atividades avaliativas, materiais complementares, recursos multimídia e mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes. Além de favorecerem a organização do ensino, esses ambientes ampliam as possibilidades de interação entre professores e alunos, tanto em modalidades presenciais quanto a distância.

Entretanto, a utilização das tecnologias educacionais exige planejamento e intencionalidade pedagógica. A simples presença de recursos digitais em sala de aula não garante a melhoria da aprendizagem. É fundamental que o professor esteja preparado para integrar essas ferramentas aos objetivos educacionais, selecionando estratégias adequadas às necessidades dos estudantes e aos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, Moran (2009, p. 32) afirma que cada docente deve encontrar formas próprias de integrar as tecnologias aos procedimentos metodológicos, ampliando suas competências comunicacionais e pedagógicas.

Sob essa perspectiva, o papel do professor não é substituído pelas tecnologias, mas ressignificado. Conforme destaca Lévy (1993), as ferramentas tecnológicas assumem parte das funções relacionadas ao acesso e à disponibilização das informações, enquanto o docente passa a atuar como mediador, orientador e estimulador da aprendizagem. Cabe ao professor despertar a curiosidade dos estudantes, promover reflexões críticas, contextualizar os conteúdos e transformar a informação em conhecimento significativo.

Outro benefício relevante está relacionado ao aumento do engajamento dos estudantes. Diversos estudos apontam que a utilização de recursos tecnológicos nas atividades escolares contribui para elevar os níveis de interesse, participação e motivação dos alunos. Isso ocorre porque as tecnologias dialogam diretamente com a realidade das novas gerações, que já convivem diariamente com dispositivos digitais e ambientes conectados. Assim, ao incorporar ferramentas tecnológicas ao processo educativo, a escola aproxima-se do universo dos estudantes e torna a aprendizagem mais atrativa e significativa.

Além disso, as tecnologias permitem a personalização do ensino, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por meio de plataformas digitais e recursos adaptativos, os estudantes podem acessar conteúdos complementares, revisar temas específicos e desenvolver atividades de acordo com suas necessidades individuais. Essa flexibilidade favorece a inclusão educacional e contribui para a construção de percursos formativos mais adequados às características de cada aprendiz.

Ferreira (2014) destaca que as tecnologias digitais têm promovido mudanças profundas nas relações entre professores, estudantes e conhecimento, criando novas formas de aprendizagem e ampliando as

possibilidades de disseminação do saber. Diante desse cenário, torna-se indispensável que as instituições educacionais acompanhem as transformações tecnológicas e incorporem práticas inovadoras capazes de atender às demandas da sociedade contemporânea.

No entanto, apesar dos avanços observados, ainda existem desafios relacionados à efetiva integração das tecnologias no contexto escolar. Entre eles destacam-se a necessidade de formação continuada dos docentes, as desigualdades no acesso aos recursos digitais e as dificuldades de utilização pedagógica das ferramentas disponíveis. Muitas escolas já dispõem de equipamentos tecnológicos, mas nem sempre esses recursos são utilizados de forma plena e alinhada aos objetivos educacionais.

Conforme observa Godoi, representante da UNESCO no Brasil, existe atualmente um descompasso geracional entre professores e estudantes, uma vez que muitos docentes não cresceram em ambientes digitais, enquanto as novas gerações já nascem inseridas nesse contexto tecnológico. Dessa forma, torna-se essencial investir na qualificação profissional e no desenvolvimento de competências digitais que permitam aos educadores utilizar as tecnologias de maneira crítica, criativa e pedagógica.

Em síntese, as tecnologias digitais constituem importantes aliadas da educação contemporânea, oferecendo recursos capazes de enriquecer as práticas pedagógicas, ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer aprendizagens mais significativas. Contudo, para que seus benefícios sejam efetivamente alcançados, é indispensável que sua utilização esteja associada à formação docente, ao planejamento pedagógico e à mediação qualificada do professor, elemento fundamental para transformar os recursos tecnológicos em instrumentos de construção do conhecimento.

3 MÉTODOS EDUCACIONAIS ALTERNATIVOS

O avanço das tecnologias digitais tem promovido profundas transformações nos processos educacionais, possibilitando o surgimento de metodologias inovadoras que ampliam as formas de ensinar e aprender. A incorporação dos recursos tecnológicos à educação permitiu superar barreiras geográficas, sociais e econômicas, favorecendo a democratização do acesso ao conhecimento e a expansão das oportunidades de formação acadêmica e profissional.

Nesse contexto, a educação passou a dispor de diferentes modalidades de ensino capazes de atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica. As tecnologias digitais não apenas ampliaram o alcance das instituições educacionais, mas também impulsionaram mudanças significativas nas práticas pedagógicas, exigindo a reformulação de estratégias de ensino, políticas educacionais e processos de formação docente.

A emergência dessas novas possibilidades educacionais está diretamente relacionada à necessidade de levar o conhecimento a públicos diversos, muitas vezes distantes dos centros urbanos e das instituições tradicionais de ensino. Assim, surgiram metodologias alternativas que utilizam as tecnologias digitais como

principal meio de interação entre professores e estudantes, promovendo experiências de aprendizagem mais flexíveis, acessíveis e personalizadas.

Entre as principais modalidades educacionais impulsionadas pelos avanços tecnológicos destacam-se a Educação a Distância (EaD) e os Jogos Midiáticos, recursos que vêm desempenhando papel relevante na ampliação das oportunidades de aprendizagem e na construção de práticas pedagógicas inovadoras.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) constitui uma das modalidades de ensino que mais se desenvolveram nas últimas décadas em decorrência dos avanços tecnológicos. Sua expansão possibilitou que estudantes de diferentes regiões geográficas tivessem acesso à educação formal, reduzindo limitações relacionadas à distância, ao tempo e às condições socioeconômicas. Dessa forma, a EaD tornou-se uma importante estratégia para a democratização do ensino e para a ampliação das oportunidades de qualificação profissional.

Embora tenha alcançado grande visibilidade com a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem, a Educação a Distância possui origens anteriores ao contexto digital. Seus primeiros registros remontam ao século XIX, quando os cursos por correspondência permitiam que estudantes realizassem sua formação sem a necessidade de frequentar presencialmente uma instituição de ensino. Ao longo dos anos, essa modalidade incorporou diferentes tecnologias, como rádio, televisão, vídeo e, posteriormente, plataformas digitais conectadas à internet.

Com a evolução tecnológica, a EaD passou a utilizar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sistemas que possibilitam a disponibilização de conteúdos, realização de atividades, fóruns de discussão, avaliações e acompanhamento do desempenho dos estudantes. Esses recursos favorecem a interação entre professores e alunos, promovendo experiências educacionais mais flexíveis e colaborativas.

Segundo Cascarelli (1998, p. 77), a velocidade das transformações tecnológicas exige que a educação acompanhe essas mudanças, incorporando recursos capazes de ampliar o acesso à informação e ao conhecimento. Para a autora, tecnologias como computadores e redes digitais permitem que mesmo regiões distantes tenham acesso aos grandes centros produtores de conhecimento, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Nesse cenário, o papel do professor permanece fundamental. Embora a tecnologia assuma funções relacionadas à distribuição dos conteúdos e à mediação tecnológica da aprendizagem, continua sendo responsabilidade do docente planejar, organizar, acompanhar e avaliar o processo educativo. Assim, a EaD não elimina a atuação do professor, mas redefine suas funções, exigindo novas competências pedagógicas e digitais.

Conforme destacam Sloczinski e Chiaramonte, os ambientes digitais possibilitam a construção de percursos de aprendizagem mais flexíveis, nos quais os estudantes podem acessar diferentes fontes de informação por meio de hipertextos, links e recursos multimídia. Essa dinâmica rompe parcialmente com a linearidade característica dos modelos tradicionais de ensino, favorecendo maior autonomia e protagonismo dos aprendizes.

Além dos benefícios educacionais, a Educação a Distância também contribui para o desenvolvimento social e econômico, uma vez que amplia as oportunidades de formação profissional, promove a inclusão educacional e favorece a qualificação da população. Consequentemente, a expansão do acesso à educação pode contribuir para melhorias em indicadores sociais, como emprego, renda e desenvolvimento humano.

3.2 JOGOS MIDIÁTICOS

Os avanços tecnológicos também favoreceram o desenvolvimento de recursos educacionais baseados na ludicidade e na interatividade, entre os quais se destacam os jogos midiáticos. Inicialmente concebidos para fins recreativos, os jogos digitais passaram a ser incorporados ao contexto educacional em razão de seu potencial para estimular a aprendizagem, a resolução de problemas, o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo.

A popularização das tecnologias digitais e dos meios de comunicação transformou profundamente as formas de interação humana, influenciando hábitos, comportamentos e processos de construção do conhecimento. Nesse contexto, os jogos digitais passaram a ocupar um espaço relevante não apenas como instrumentos de entretenimento, mas também como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar a aprendizagem.

Segundo Bugay e Ulbricht (2000), a hipermídia representa um modelo de interação que integra diferentes linguagens e recursos tecnológicos, favorecendo experiências mais dinâmicas e envolventes. Essa característica contribui para que os jogos digitais despertem o interesse dos usuários e promovam elevados níveis de engajamento durante as atividades educacionais.

No contexto escolar, os jogos midiáticos podem ser utilizados em diferentes etapas da educação, especialmente nos processos de alfabetização e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Sua utilização possibilita a representação de conteúdos curriculares por meio de desafios, simulações e situações-problema que estimulam a participação ativa dos estudantes.

Bairon (apud Petry, 2005) destaca que os ambientes hipermidiáticos favorecem a formulação constante de perguntas, hipóteses e tomadas de decisão, estimulando a curiosidade e o pensamento investigativo dos usuários. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a construção de aprendizagens mais significativas. Corroborando essa perspectiva, Ribeiro (2006) afirma

que os jogos digitais permitem a simulação de situações reais em ambientes virtuais, oferecendo aos estudantes oportunidades para explorar conceitos, experimentar soluções e observar resultados. Ao associar elementos lúdicos ao processo educativo, esses recursos tornam a aprendizagem mais atrativa e favorecem a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Entretanto, a eficácia dos jogos midiáticos como ferramentas educacionais depende da mediação pedagógica realizada pelo professor. Conforme ressalta Moran (2009), a integração das tecnologias ao ensino requer planejamento, intencionalidade e domínio metodológico. Cabe ao educador selecionar os recursos mais adequados aos objetivos de aprendizagem e orientar os estudantes na utilização crítica e reflexiva dessas ferramentas.

Dessa forma, os jogos midiáticos configuram-se como importantes recursos pedagógicos capazes de enriquecer o processo educativo, promovendo maior motivação, participação e envolvimento dos estudantes. Quando utilizados de forma planejada e alinhados aos objetivos curriculares, esses recursos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras e adequadas às demandas da educação contemporânea.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações tecnológicas têm promovido mudanças significativas na sociedade e, conseqüentemente, no campo educacional. A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino e aprendizagem ampliou as possibilidades de acesso ao conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas, interativas e adequadas às demandas da contemporaneidade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que recursos como a Educação a Distância e os jogos digitais constituem importantes ferramentas pedagógicas, capazes de potencializar a aprendizagem, estimular a participação dos estudantes e promover a democratização do ensino. No entanto, verificou-se que a efetividade dessas tecnologias depende da atuação do professor, que permanece como mediador fundamental na construção do conhecimento.

Observou-se também que, apesar dos inúmeros benefícios proporcionados pelas tecnologias educacionais, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à inclusão digital e à utilização pedagógica adequada dos recursos disponíveis. Nesse sentido, torna-se indispensável o investimento contínuo em qualificação profissional e em políticas educacionais que favoreçam a integração crítica e consciente das tecnologias ao ambiente escolar.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias não substituem o papel do educador, mas ampliam suas possibilidades de atuação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e de

aprendizagens mais significativas. Assim, a educação contemporânea deve buscar o equilíbrio entre os avanços tecnológicos e a mediação humana, utilizando os recursos digitais como instrumentos capazes de enriquecer o processo educativo e preparar os estudantes para os desafios da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares).

GODOI, Guilherme Canela. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. **Revista Veja**. São Paulo. 09/06/2010. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-e-educacao-2/>>. Acesso em: 06/07/2018.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. e. SP: Atlas, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, 1993.

MORAN, J. M., **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 16. ed., 2009.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. **Revista atividades & experiências**, São Paulo, jul 2005. Disponível em: <<http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23855/6910/positivo.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

WALSH, James P. and UNGSON, Gerardo Rivera. **The Academy of Management Review**. Vol 16, Nº 1 (Jan 1991), pp. 57-91

CAPÍTULO 7

ENTRE TAMBORES E ANCESTRALIDADE: O AFROSAMBA COMO EXPRESSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO NORTE E NORDESTE

BETWEEN DRUMS AND ANCESTRY: AFRO-SAMBA AS AN EXPRESSION OF AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE NORTH AND NORTHEAST

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-007>

Cindy Izabelle Hage Pantoja

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas - PPGELL da Universidade do Estado do Pará

E-mail: professoracindyhage@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa o afrosamba como expressão da cultura afro-brasileira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, evidenciando suas relações com a ancestralidade, a identidade cultural e os processos históricos de resistência das populações negras. Fundamentado em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o estudo discute a formação histórica do afrosamba a partir da diáspora africana, destacando as contribuições dos povos africanos para a constituição da cultura brasileira e a preservação de saberes transmitidos por meio da oralidade, da religiosidade e da musicalidade. Além disso, examina as aproximações entre o afrosamba e manifestações culturais tradicionais presentes nas regiões Norte e Nordeste, como o samba de roda, o maracatu, o tambor de crioula, o carimbó de matriz afro e o marabaixo, ressaltando seus elementos comuns de ancestralidade, memória e resistência cultural. O artigo também discute as contribuições do afrosamba para a valorização da identidade afro-brasileira e para a promoção da educação das relações étnico-raciais, em consonância com a Lei nº 10.639/2003. Conclui-se que o afrosamba ultrapassa a condição de gênero musical para constituir-se como patrimônio cultural imaterial, representando importante instrumento de preservação da memória coletiva, fortalecimento das identidades negras e valorização da diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: Afrosamba; Ancestralidade; Cultura afro-brasileira; Educação antirracista; Identidade cultural.

ABSTRACT

This article analyzes *afrosamba* as an expression of Afro-Brazilian culture in the North and Northeast regions of Brazil, highlighting its connections to ancestry, cultural identity, and the historical resistance processes of Black populations. Based on qualitative bibliographic research, the study discusses the historical formation of *afrosamba* stemming from the African diaspora, emphasizing the contributions of

African peoples to the shaping of Brazilian culture and the preservation of knowledge transmitted through oral tradition, religious practice, and music. Furthermore, it examines the affinities between *afrosamba* and traditional cultural expressions found in the North and Northeast—such as *samba de roda*, *maracatu*, *tambor de crioula*, Afro-rooted *carimbó*, and *marabaixo*—underscoring their shared elements of ancestry, memory, and cultural resistance. The article also discusses the contributions of *afrosamba* to valuing Afro-Brazilian identity and promoting education regarding ethnic-racial relations, in alignment with Law No. 10.639/2003. It concludes that *afrosamba* transcends the status of a musical genre to become an element of intangible cultural heritage, serving as a vital instrument for preserving collective memory, strengthening Black identities, and valuing Brazilian cultural diversity.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Afrosamba; Ancestry; Anti-racist education; Cultural identity.

1 INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira constitui um dos principais pilares da formação histórica, social e cultural do Brasil, resultado dos processos de diáspora africana, das múltiplas formas de resistência dos povos negros e da preservação de saberes ancestrais que permanecem vivos nas diferentes manifestações culturais do país. Entre essas expressões, a música ocupa lugar de destaque por representar um espaço de construção identitária, memória coletiva, espiritualidade e afirmação cultural. Nesse contexto, o afrosamba configura-se como uma importante manifestação artística que transcende sua dimensão musical, constituindo-se como linguagem de resistência, pertencimento e valorização das heranças africanas presentes na sociedade brasileira (Gilroy, 2001; Munanga, 2019).

Historicamente, a constituição do afrosamba está intrinsecamente relacionada às tradições musicais e religiosas de matriz africana que se consolidaram no Brasil a partir da presença de povos oriundos de diferentes regiões do continente africano. Influenciado pelos ritmos do candomblé, pelos batuques, pelos cantos responsoriais e pelas práticas culturais desenvolvidas nas comunidades negras, o afrosamba representa uma síntese entre musicalidade, religiosidade e ancestralidade, reafirmando o protagonismo da população negra na construção da identidade cultural brasileira (Prandi, 2001; Sodré, 1998). Embora a obra *Os Afro-Sambas*, lançada por Baden Powell e Vinicius de Moraes em 1966, tenha contribuído para a difusão nacional do termo, suas bases estéticas e simbólicas encontram-se em manifestações populares muito anteriores, especialmente nas tradições afro-brasileiras preservadas nas regiões Norte e Nordeste.

O Nordeste brasileiro é reconhecido como um dos principais espaços de preservação das culturas afro-brasileiras, reunindo manifestações como o samba de roda, o samba chula, o maracatu, o coco, o tambor de crioula e diversas práticas religiosas de matriz africana. Essas expressões evidenciam a permanência de elementos culturais herdados dos povos africanos, tais como a centralidade da percussão,

a oralidade, a dança, a coletividade e a religiosidade, características que também constituem a essência do afrosamba (Sandroni, 2012; Tinhorão, 2013). No Norte do Brasil, por sua vez, observa-se a presença de manifestações afro-amazônicas que articulam influências africanas, indígenas e ribeirinhas, como o carimbó de matriz afro, o marabaixo, os batuques quilombolas e diversas celebrações tradicionais, revelando a riqueza das identidades culturais construídas na Amazônia brasileira.

Nessa perspectiva, compreender o afrosamba implica ultrapassar sua concepção enquanto gênero musical para reconhecê-lo como expressão de um patrimônio cultural que articula memória, ancestralidade e resistência. Conforme assinala Hall (2019), as identidades culturais são permanentemente construídas por meio das experiências históricas e das práticas sociais dos sujeitos, sendo continuamente ressignificadas em diferentes contextos. Sob esse enfoque, o afrosamba constitui uma manifestação capaz de preservar referências culturais africanas, ao mesmo tempo em que incorpora especificidades regionais, evidenciando a pluralidade das culturas afro-brasileiras presentes no Norte e no Nordeste.

Além de sua relevância artística, o afrosamba apresenta significativo potencial para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais, especialmente após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Ao reconhecer a música como patrimônio cultural imaterial e como instrumento de valorização das identidades negras, amplia-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a equidade e o enfrentamento do racismo estrutural (Gomes, 2017; Silva, 2006). Nessa direção, a abordagem das manifestações musicais afro-brasileiras favorece o reconhecimento das contribuições históricas da população negra para a formação da sociedade brasileira, promovendo uma educação fundamentada no respeito à diversidade cultural.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o afrosamba como expressão da cultura afro-brasileira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, evidenciando suas relações com a ancestralidade, a construção das identidades culturais e os processos de resistência histórica protagonizados pelas populações negras. Busca-se, ainda, discutir como as manifestações musicais dessas regiões dialogam entre si a partir de elementos comuns, como a oralidade, a percussão, a religiosidade de matriz africana e a preservação dos saberes tradicionais, reafirmando o afrosamba como patrimônio cultural e importante instrumento de valorização da memória afro-brasileira.

2 O AFROSAMBA: ORIGENS, ANCESTRALIDADE E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A compreensão do afrosamba exige, inicialmente, reconhecer que sua constituição está profundamente vinculada ao processo histórico da diáspora africana e às contribuições socioculturais dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram trazidos compulsoriamente para o Brasil, transportando consigo conhecimentos, práticas religiosas,

formas de organização social, línguas, ritmos, danças e tradições orais que, mesmo diante da violência da escravidão, foram preservados e ressignificados ao longo do tempo. Longe de representar apenas uma herança cultural, esses saberes constituíram mecanismos de resistência e afirmação identitária, permitindo que as populações negras mantivessem vínculos com suas ancestralidades e influenciassem profundamente a cultura nacional. Nesse sentido, a cultura afro-brasileira resulta de um processo contínuo de reconstrução histórica, no qual memória, pertencimento e identidade permanecem indissociáveis (Gilroy, 2001).

A ancestralidade ocupa posição central nesse processo, pois representa a continuidade dos conhecimentos transmitidos entre gerações e a preservação das referências simbólicas que estruturam as comunidades afro-brasileiras. Na cosmovisão de matriz africana, os ancestrais não pertencem apenas ao passado, mas permanecem presentes nas práticas religiosas, nas manifestações artísticas, nas celebrações coletivas e na produção cultural. Essa compreensão amplia o significado da música, que deixa de ser concebida exclusivamente como entretenimento para assumir funções educativas, espirituais e comunitárias. Conforme destaca Munanga (2019), a valorização da ancestralidade constitui elemento fundamental para o fortalecimento das identidades negras, uma vez que possibilita o reconhecimento das contribuições africanas historicamente invisibilizadas pelos discursos coloniais e eurocêntricos.

Nesse contexto, a música consolidou-se como uma das principais formas de preservação da memória coletiva das populações negras no Brasil. Durante o período escravista, os batuques, os cantos responsoriais e as danças coletivas desempenharam importante papel na manutenção dos vínculos comunitários, favorecendo a circulação de saberes, a expressão da espiritualidade e a construção de espaços de solidariedade entre indivíduos submetidos às condições impostas pelo regime escravocrata. Muitos desses elementos sobreviveram ao longo dos séculos e passaram a integrar diversas manifestações culturais brasileiras, demonstrando que a musicalidade afro-brasileira foi construída a partir de processos permanentes de recriação, adaptação e resistência cultural.

Foi nesse cenário que o samba começou a se constituir como uma das expressões mais representativas da cultura afro-brasileira. Embora sua consolidação enquanto gênero musical urbano tenha ocorrido no início do século XX, suas raízes encontram-se nas práticas culturais desenvolvidas por comunidades negras, especialmente na Bahia, onde o samba de roda articulava música, dança, religiosidade e convivência comunitária. Essas manifestações eram marcadas pela presença da percussão, pela improvisação, pelo canto coletivo e pela circularidade das danças, características que permanecem presentes em diferentes vertentes do samba até a atualidade. Ao analisar esse percurso histórico, Sandroni (2012) evidencia que o samba não surgiu de maneira espontânea, mas resultou da interação entre diversas tradições musicais afro-brasileiras que foram sendo reelaboradas em diferentes contextos sociais e culturais.

Paralelamente ao desenvolvimento do samba, as religiões de matriz africana desempenharam papel decisivo na preservação das sonoridades que mais tarde influenciariam a formação do afrosamba. Os

terreiros de candomblé constituíram espaços privilegiados para a manutenção dos ritmos ancestrais, dos toques dos atabaques, dos cantos em línguas africanas e das práticas rituais dedicadas aos orixás. Nessas celebrações, a música não possui apenas finalidade estética, mas representa uma forma de comunicação entre o mundo material e o sagrado, reforçando os vínculos entre comunidade, espiritualidade e ancestralidade. Conforme demonstra Prandi (2001), a musicalidade presente nas religiões afro-brasileiras preserva elementos originários de diferentes povos africanos, evidenciando a continuidade de tradições que atravessaram séculos de transformações históricas.

A consolidação do afrosamba como linguagem artística ocorreu a partir da aproximação entre essas tradições musicais afro-religiosas e a produção da música popular brasileira. Nesse processo, o afrosamba passou a incorporar elementos como os padrões rítmicos dos terreiros, a centralidade da percussão, as referências aos orixás, a valorização da oralidade e a construção de narrativas que exaltam a ancestralidade africana. Mais do que uma categoria musical, o afrosamba representa uma estética que reafirma a presença negra na cultura brasileira, ressignificando símbolos historicamente marginalizados e atribuindo-lhes reconhecimento artístico e social. Essa perspectiva evidencia que sua construção não decorre apenas de escolhas estéticas, mas também de processos históricos marcados pela resistência cultural e pela afirmação identitária.

Sob essa ótica, o afrosamba pode ser compreendido como resultado das permanências e transformações que caracterizam as culturas afro-brasileiras ao longo do tempo. As tradições herdadas dos povos africanos não permaneceram estáticas; ao contrário, dialogaram continuamente com novos contextos sociais, incorporando influências regionais sem perder seus referenciais ancestrais. Conforme argumenta Hall (2019), as identidades culturais constituem processos dinâmicos, produzidos nas relações históricas e permanentemente reconstruídos a partir das experiências coletivas. Assim, o afrosamba revela-se como expressão de uma identidade em constante movimento, na qual memória, tradição e inovação coexistem na produção de novos significados culturais.

Dessa forma, compreender as origens e a construção histórica do afrosamba significa reconhecer que essa manifestação ultrapassa a condição de gênero musical para constituir-se como patrimônio cultural afro-brasileiro. Seus ritmos, símbolos e narrativas expressam experiências históricas de resistência, preservação da memória e fortalecimento da identidade negra, estabelecendo conexões entre passado e presente por meio da música. Essa perspectiva oferece as bases para compreender como, nas regiões Norte e Nordeste, diferentes manifestações culturais compartilham princípios estéticos e ancestrais semelhantes, aspecto que será aprofundado na seção seguinte, dedicada às relações entre o afrosamba e as expressões culturais afro-brasileiras desses territórios.

3 O AFROSAMBA COMO EXPRESSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO NORTE E NORDESTE

A diversidade cultural brasileira revela-se de maneira singular nas regiões Norte e Nordeste, onde as influências africanas permanecem fortemente presentes nas manifestações artísticas, religiosas e populares. Nesses territórios, a cultura afro-brasileira consolidou-se por meio de processos históricos marcados pela resistência das populações negras, que preservaram práticas ancestrais mesmo diante das tentativas de apagamento promovidas durante o período escravista e nas décadas posteriores à abolição. Assim, compreender o afrosamba a partir dessas regiões implica reconhecê-lo como expressão de um patrimônio cultural construído coletivamente, no qual música, religiosidade, oralidade e memória constituem elementos indissociáveis da identidade afro-brasileira (Lopes, 2011).

O Nordeste brasileiro ocupa posição de destaque nesse processo por concentrar importantes manifestações culturais de matriz africana que influenciaram a constituição da musicalidade nacional. Estados como Bahia, Pernambuco e Maranhão preservam tradições nas quais a percussão, o canto responsorial, a dança circular e os rituais religiosos permanecem como elementos centrais. O samba de roda do Recôncavo Baiano, reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, representa um dos exemplos mais significativos dessa herança, evidenciando a permanência de práticas transmitidas entre gerações e profundamente vinculadas às comunidades negras. Essas manifestações demonstram que o afrosamba dialoga diretamente com formas tradicionais de expressão que antecedem sua consolidação como linguagem artística contemporânea.

Na Bahia, considerada um dos principais centros de preservação das culturas afro-brasileiras, a música estabelece estreita relação com os espaços comunitários e religiosos. Os terreiros de candomblé, as festas populares, os afoxés e os grupos culturais contribuíram para manter vivos ritmos, instrumentos e formas de organização musical herdadas de diferentes povos africanos. Essa articulação entre religiosidade e musicalidade fortaleceu práticas nas quais os tambores assumem funções que ultrapassam a dimensão estética, tornando-se instrumentos de comunicação, celebração e fortalecimento da memória coletiva. Conforme destaca Sodré (2005), a cultura brasileira não pode ser compreendida sem reconhecer o protagonismo das matrizes africanas na constituição de seus sistemas simbólicos e de suas formas de sociabilidade.

Além da Bahia, Pernambuco apresenta importante contribuição para a consolidação das expressões musicais afro-brasileiras. O maracatu, os cortejos de nação, os batuques e diversas manifestações populares evidenciam a permanência de tradições oriundas das populações africanas e afrodescendentes. Embora possuam características próprias, essas manifestações compartilham princípios estéticos semelhantes aos observados no afrosamba, especialmente no que se refere ao protagonismo da percussão, ao caráter coletivo das apresentações e à valorização da ancestralidade. A musicalidade, nesse contexto, constitui um espaço

de reafirmação identitária e de preservação da memória histórica das comunidades negras, demonstrando a diversidade de expressões culturais existentes no Nordeste brasileiro.

No Maranhão, a presença africana manifesta-se por meio de expressões como o Tambor de Crioula, o Tambor de Mina e diversas celebrações populares que articulam música, dança e religiosidade. Nessas manifestações, o tambor ocupa posição central tanto na produção sonora quanto na construção dos vínculos comunitários, reafirmando valores associados à coletividade, ao respeito aos ancestrais e à continuidade das tradições culturais. A permanência dessas práticas evidencia que a herança africana não se restringe ao passado, mas permanece viva nas experiências cotidianas das comunidades que mantêm seus saberes por meio da oralidade, das festividades e das expressões artísticas.

Na região Norte, embora as discussões acadêmicas sobre o afrosamba sejam menos numerosas, observa-se um conjunto de manifestações culturais que dialogam diretamente com os princípios que caracterizam essa expressão musical. A formação histórica da Amazônia reuniu influências africanas, indígenas e ribeirinhas, produzindo manifestações culturais singulares, como o carimbó de matriz afro, os batuques quilombolas, o marabaixo amapaense e diversas celebrações religiosas desenvolvidas em comunidades tradicionais. Esses elementos revelam que a presença africana na Amazônia foi igualmente significativa, contribuindo para a constituição de práticas culturais marcadas pela ancestralidade, pela oralidade e pela valorização da coletividade.

A aproximação entre as manifestações culturais do Norte e do Nordeste evidencia que o afrosamba pode ser compreendido como uma categoria cultural que ultrapassa classificações estritamente musicais. Em ambas as regiões, observam-se elementos comuns, como a centralidade dos tambores, a valorização dos conhecimentos transmitidos oralmente, a integração entre música e espiritualidade e o fortalecimento das identidades negras por meio das práticas culturais. Essas características demonstram que o afrosamba constitui uma expressão da diáspora africana no Brasil, capaz de incorporar especificidades regionais sem romper com os referenciais ancestrais que sustentam sua identidade cultural. Nesse sentido, a diversidade de ritmos existentes nessas regiões não representa fragmentação, mas evidencia a riqueza das formas pelas quais a herança africana foi apropriada e ressignificada ao longo da história.

Sob essa perspectiva, o afrosamba revela-se como uma expressão cultural que conecta territórios, memórias e experiências coletivas, reafirmando a contribuição das populações negras para a constituição da identidade brasileira. Sua presença nas manifestações culturais do Norte e do Nordeste demonstra que a música desempenha papel fundamental na preservação do patrimônio cultural imaterial, fortalecendo processos de pertencimento, resistência e valorização da ancestralidade. Ao reconhecer essas manifestações como parte integrante da cultura nacional, amplia-se também a compreensão acerca da diversidade afro-brasileira e da necessidade de preservação dos saberes tradicionais que continuam sendo transmitidos entre

gerações, consolidando o afrosamba como importante símbolo da memória e da resistência cultural no Brasil.

4 O AFROSAMBA, IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A música ocupa lugar de destaque na constituição das identidades culturais, uma vez que expressa experiências históricas, valores coletivos, memórias e formas de pertencimento construídas socialmente. No contexto das culturas afro-brasileiras, o afrosamba ultrapassa sua dimensão estética para constituir-se como um importante instrumento de valorização da ancestralidade e de fortalecimento da identidade negra. Seus ritmos, narrativas e referências simbólicas evidenciam a permanência de saberes africanos que resistiram aos processos históricos de escravização, discriminação e invisibilização cultural. Dessa forma, compreender o afrosamba significa reconhecer sua relevância como patrimônio imaterial e como expressão das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira (Hall, 2019).

A construção da identidade cultural afro-brasileira está diretamente relacionada ao reconhecimento das contribuições dos povos africanos para a formação do Brasil. Durante muito tempo, os discursos oficiais privilegiaram uma narrativa centrada na herança europeia, relegando as culturas africanas a posições secundárias ou estereotipadas. Esse processo contribuiu para a reprodução do racismo estrutural e para o apagamento das contribuições negras nos campos da arte, da religião, da ciência e da cultura. Nesse cenário, manifestações como o afrosamba assumem papel relevante ao resgatar memórias históricas e reafirmar a importância da população negra na constituição da identidade nacional, promovendo o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados (Munanga, 2019).

Além de fortalecer identidades, o afrosamba constitui um espaço de resistência cultural. A preservação de ritmos, instrumentos, cantos e práticas ancestrais representa a continuidade de tradições transmitidas entre gerações, garantindo que conhecimentos produzidos pelas comunidades negras permaneçam vivos no presente. Essa resistência manifesta-se não apenas na manutenção das práticas culturais, mas também na capacidade de ressignificar elementos da tradição diante das transformações sociais e históricas. Assim, o afrosamba demonstra que a cultura é dinâmica, sendo continuamente recriada pelos sujeitos que dela participam, sem perder seus vínculos com a ancestralidade.

Essa dimensão de resistência também se manifesta na preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. As manifestações musicais presentes nas regiões Norte e Nordeste constituem importantes bens culturais imateriais, pois representam formas de expressão transmitidas coletivamente e vinculadas às experiências históricas das comunidades negras. A proteção dessas manifestações contribui para a valorização da diversidade cultural brasileira e para o fortalecimento da memória social, conforme preconiza a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, aprovada pela UNESCO em 2003. Nesse sentido, preservar o afrosamba e as demais manifestações afro-brasileiras significa garantir a

continuidade de práticas culturais fundamentais para a compreensão da história e da identidade nacional (UNESCO, 2003).

No campo educacional, a valorização do afrosamba encontra respaldo nas políticas públicas voltadas para a promoção da educação das relações étnico-raciais. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica. Essa legislação reconhece a necessidade de superar práticas pedagógicas marcadas pelo silenciamento das contribuições africanas, propondo uma educação comprometida com o respeito à diversidade e com o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Nesse contexto, a música constitui uma importante estratégia pedagógica para aproximar os estudantes das diferentes manifestações culturais afro-brasileiras, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

A inserção do afrosamba nas práticas educativas possibilita o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares que articulam conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Literatura e Sociologia. Por meio da análise de letras, ritmos, contextos históricos e manifestações culturais, os estudantes podem compreender como a música expressa processos sociais, identitários e políticos que marcaram a formação da sociedade brasileira. Além disso, essa perspectiva favorece a valorização das culturas locais, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde diversas manifestações afro-brasileiras permanecem presentes nas comunidades tradicionais e nas festividades populares. Conforme afirma Gomes (2017), uma educação comprometida com a equidade deve reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos negros e pelas comunidades afro-brasileiras como componentes legítimos do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial do afrosamba para promover práticas pedagógicas antirracistas. Ao evidenciar a riqueza das matrizes africanas e sua contribuição para a cultura nacional, essa manifestação contribui para desconstruir estereótipos historicamente associados à população negra e amplia o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. A abordagem crítica dessas manifestações favorece a formação de estudantes mais conscientes acerca das desigualdades sociais e da necessidade de construção de relações pautadas no respeito, na inclusão e na valorização das diferenças. Nessa perspectiva, o ensino da cultura afro-brasileira deixa de representar apenas uma exigência legal para constituir-se como prática educativa comprometida com a formação cidadã e com a promoção dos direitos humanos (Silva, 2006).

Dessa maneira, o afrosamba consolida-se como uma importante expressão da identidade cultural afro-brasileira e como instrumento de fortalecimento da educação antirracista. Ao articular ancestralidade, memória, resistência e produção artística, essa manifestação reafirma o protagonismo histórico das populações negras na construção da cultura brasileira, contribuindo para a preservação do patrimônio cultural e para a formação de uma sociedade mais plural e democrática. Assim, reconhecer o afrosamba

como objeto de estudo no contexto acadêmico e escolar representa não apenas a valorização de uma manifestação musical, mas também o reconhecimento da diversidade cultural como fundamento essencial para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e a equidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o afrosamba como expressão da cultura afro-brasileira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, evidenciando suas relações com a ancestralidade, a identidade cultural e os processos históricos de resistência protagonizados pelas populações negras. Ao longo da discussão, verificou-se que o afrosamba ultrapassa a concepção de um gênero musical, constituindo-se como uma manifestação cultural que reúne elementos históricos, religiosos, sociais e simbólicos responsáveis pela preservação da memória coletiva afro-brasileira.

A análise permitiu compreender que a constituição do afrosamba está diretamente relacionada à diáspora africana e às estratégias de resistência desenvolvidas pelas comunidades negras para preservar seus saberes, suas práticas religiosas e suas manifestações artísticas. Nesse contexto, a musicalidade assume papel fundamental na transmissão da ancestralidade, fortalecendo vínculos comunitários e reafirmando identidades historicamente invisibilizadas pelos processos de colonização e pelo racismo estrutural.

Também foi possível identificar que as regiões Norte e Nordeste desempenham papel central na preservação das matrizes culturais africanas no Brasil. Embora apresentem manifestações culturais distintas, esses territórios compartilham elementos que aproximam suas expressões musicais, como a centralidade da percussão, a oralidade, a coletividade, a religiosidade de matriz africana e a valorização da memória ancestral. Dessa forma, o afrosamba constitui uma importante categoria de análise para compreender como diferentes manifestações culturais dialogam entre si e contribuem para a construção da identidade afro-brasileira.

No âmbito educacional, constatou-se que o afrosamba representa uma relevante possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, sua inserção nos espaços escolares favorece a valorização da história e da cultura afro-brasileira, contribuindo para o enfrentamento do racismo, para o fortalecimento das identidades negras e para a formação de estudantes mais conscientes da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Nesse sentido, a música constitui um recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens interdisciplinares, aproximando os estudantes das diferentes manifestações culturais presentes em seus contextos sociais.

Por fim, compreende-se que o afrosamba permanece como um importante patrimônio cultural afro-brasileiro, cuja relevância ultrapassa os limites da produção artística para assumir papel significativo na preservação da memória, da ancestralidade e da resistência dos povos negros. Espera-se que este estudo

contribua para ampliar as discussões acerca das manifestações culturais afro-brasileiras, especialmente aquelas produzidas e preservadas nas regiões Norte e Nordeste, incentivando novas pesquisas que aprofundem a compreensão sobre a diversidade das expressões musicais de matriz africana e sua contribuição para a cultura, a educação e a valorização do patrimônio cultural brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Editora UFRJ, 2012.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo**. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003.
- VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; Editora UFRJ, 1995.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE STATE OF PARÁ: CHALLENGES, PERSPECTIVES, AND IMPLICATIONS FOR THE QUALITY OF EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-008>

Dayane Cristina da Silva Figueiredo Piedade

Pós-graduação em Gestão Escolar pela Escola Superior Madre Celeste – ESMAC

E-mail: dayanesilvafigueiredo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a formação de professores da Educação Básica no estado do Pará, considerando os desafios e as perspectivas que permeiam o desenvolvimento profissional docente no contexto amazônico. Parte-se do entendimento de que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, especialmente em regiões marcadas por diversidade sociocultural, desigualdades territoriais e dificuldades de acesso às políticas públicas educacionais. O objetivo do estudo consiste em discutir os fundamentos teóricos da formação docente, contextualizar as especificidades da realidade paraense e analisar os principais desafios enfrentados na consolidação de políticas voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática. O referencial teórico apoia-se, principalmente, nas contribuições de Freire, Nóvoa, Tardif, Imbernón, Pimenta, Libâneo e Gatti, além de documentos normativos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, pela Universidade do Estado do Pará e pela Universidade Federal do Pará. Os resultados evidenciam que a formação docente constitui um processo permanente, que extrapola a formação inicial e requer políticas públicas articuladas, valorização profissional, integração entre universidade e escola e reconhecimento das especificidades culturais, sociais e territoriais da Amazônia. Conclui-se que o fortalecimento da formação de professores no estado do Pará demanda investimentos contínuos em programas de formação inicial e continuada, melhoria das condições de trabalho, incentivo à pesquisa e valorização dos saberes locais, contribuindo para a consolidação de uma educação pública mais inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Amazônia; Desenvolvimento profissional docente; Educação básica; Formação de professores; Pará; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the training of basic education teachers in the state of Pará, considering the challenges and perspectives surrounding teacher professional development within the Amazonian context. It is grounded in the understanding that the quality of education is directly linked to initial and continuing teacher training, particularly in regions characterized by sociocultural diversity, territorial inequalities, and limited access to public educational policies. The study aims to discuss the theoretical foundations of teacher training, contextualize the specific realities of Pará, and analyze the main challenges in consolidating policies focused on valuing and professionally developing basic education teachers. Methodologically, this is a qualitative study of a bibliographic nature, based on the analysis of books, scientific articles, and official documents related to the subject. The theoretical framework draws primarily on the contributions of Freire, Nóvoa, Tardif, Imbernón, Pimenta, Libâneo, and Gatti, as well as regulatory documents produced by the Pará State Department of Education, the State University of Pará, and the Federal University of Pará. The results demonstrate that teacher training is an ongoing process that extends beyond initial education; it requires coordinated public policies, professional recognition, integration between universities and schools, and acknowledgment of the Amazon's cultural, social, and territorial specificities. The study concludes that strengthening teacher training in Pará requires continuous investment in initial and continuing training programs, improved working conditions, support for research, and the valuing of local knowledge, thereby contributing to the consolidation of a public education system that is more inclusive, equitable, and socially grounded.

Keywords: Amazon; Basic education; Educational policies; Pará; Teacher professional development; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado "Formação de professores da Educação Básica no estado do Pará: desafios, perspectivas e implicações para a qualidade da educação", tem como objeto de estudo a formação de professores da Educação Básica no contexto paraense, considerando os desafios históricos, sociais, geográficos e institucionais que permeiam a constituição da docência na região amazônica. A temática insere-se no campo das políticas educacionais e da formação docente, reconhecendo que a qualidade da educação está diretamente relacionada às oportunidades de formação inicial e continuada oferecidas aos profissionais responsáveis pelo processo educativo.

Partindo desse pressuposto, contextualizar essa temática torna-se essencial para compreender as especificidades da formação docente na Amazônia brasileira, especialmente no estado do Pará, cuja extensa dimensão territorial, diversidade sociocultural e desigualdades regionais impõem desafios particulares à

implementação de políticas públicas educacionais. A realidade paraense evidencia a necessidade de modelos formativos capazes de dialogar com diferentes contextos escolares, respeitando as identidades locais e promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Nas últimas décadas, as discussões acerca da formação de professores assumiram posição central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da implementação do Plano Nacional de Educação. Esses dispositivos reforçaram a necessidade de assegurar uma formação consistente, articulando conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e culturais indispensáveis ao exercício da profissão docente (Gatti, 2010; Tardif, 2014).

Autores como Nóvoa (1995), Freire (2023), Imbernón (2011), Libâneo (2017), Pimenta (2012) e Tardif (2014) defendem que a formação docente deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como um processo permanente de construção de saberes, desenvolvimento profissional e reflexão crítica sobre a prática educativa. Nessa perspectiva, ensinar implica compreender a complexidade do contexto escolar, reconhecer os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo e desenvolver competências que possibilitem responder às constantes transformações da sociedade contemporânea.

No estado do Pará, tais discussões assumem relevância ainda maior em razão das características geográficas da região amazônica, onde inúmeras comunidades se encontram em áreas rurais, ribeirinhas, indígenas, quilombolas e de difícil acesso. Essas condições exigem políticas públicas diferenciadas e programas de formação capazes de atender às múltiplas realidades presentes nas redes de ensino, garantindo equidade e qualidade na oferta educacional. Nesse cenário, instituições como a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) desempenham papel estratégico na implementação de políticas de formação inicial e continuada destinadas aos professores da Educação Básica.

Além disso, documentos como o Plano Estadual de Educação do Pará (2015–2025) e o Documento Curricular do Estado do Pará (2019) reforçam a necessidade de fortalecer programas de qualificação docente, valorizando práticas pedagógicas contextualizadas às especificidades amazônicas e promovendo a integração entre universidade, escola e comunidade. Essas diretrizes evidenciam que a melhoria dos indicadores educacionais depende, em grande medida, da valorização profissional e do investimento contínuo na formação dos educadores.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da formação de professores da Educação Básica no estado do Pará, discutindo seus fundamentos teóricos, os principais entraves enfrentados pelas políticas de formação e as possibilidades de fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Busca-se evidenciar que a construção de uma educação pública de qualidade requer políticas permanentes de valorização docente, investimentos institucionais e processos

formativos que dialoguem com as especificidades socioculturais e territoriais da Amazônia.

Para alcançar esse objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da formação de professores e das políticas educacionais voltadas à Educação Básica. O referencial teórico reúne contribuições de Freire (2023), Nóvoa (1995), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Tardif (2014), Libâneo (2017) e Gatti (2010; 2019), além de documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, pela Universidade do Estado do Pará e pela Universidade Federal do Pará, permitindo compreender a formação docente sob uma perspectiva crítica, contextualizada e comprometida com as demandas educacionais da realidade amazônica.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MARCOS LEGAIS

A formação de professores constitui um dos pilares estruturantes da qualidade da educação, uma vez que o desenvolvimento profissional docente influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico e a efetivação das políticas educacionais. No contexto brasileiro, a discussão sobre a formação docente consolidou-se ao longo das últimas décadas como uma temática estratégica para o fortalecimento da Educação Básica, envolvendo debates acerca dos saberes profissionais, da identidade docente, da valorização da carreira e da necessidade de formação continuada. Nesse sentido, compreender os fundamentos que orientam a preparação dos professores implica reconhecer que o exercício da docência demanda conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e sociais que são permanentemente construídos e reconstruídos ao longo da trajetória profissional.

Historicamente, a formação de professores no Brasil passou por diferentes transformações, acompanhando as mudanças políticas, econômicas e educacionais do país. Durante grande parte do século XX, predominou uma concepção tecnicista de formação, centrada na transmissão de conteúdos e na preparação do professor para reproduzir metodologias previamente estabelecidas. Esse modelo privilegiava a racionalidade técnica e atribuía pouca importância à reflexão crítica sobre a prática docente, limitando a autonomia do professor e reduzindo sua atuação à execução de programas curriculares previamente definidos. A partir da redemocratização do país e da ampliação das discussões sobre a qualidade da educação, esse paradigma passou a ser gradativamente questionado, dando lugar a perspectivas que compreendem o professor como sujeito ativo na produção do conhecimento e na transformação da realidade escolar.

Nesse cenário, Paulo Freire (2023) apresenta importantes contribuições ao defender que a docência ultrapassa a dimensão técnica da transmissão de conteúdos. Para o autor, ensinar constitui um ato político, ético e humano, fundamentado no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do

conhecimento. A formação docente, nessa perspectiva, deve estimular a autonomia intelectual, a consciência crítica e o compromisso social dos educadores, permitindo-lhes compreender as condições históricas que atravessam o cotidiano escolar e desenvolver práticas pedagógicas emancipadoras. Assim, formar professores significa também formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua própria prática e de atuar na transformação das desigualdades educacionais.

Essa compreensão dialoga com os estudos de Maurice Tardif (2014), que concebe os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos produzidos em diferentes espaços da formação e da experiência profissional. Para o autor, o trabalho docente não se sustenta apenas nos conhecimentos científicos adquiridos na universidade, mas incorpora também os saberes curriculares, os conhecimentos pedagógicos, as experiências construídas na prática cotidiana e os aprendizados decorrentes das relações estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, a formação inicial representa apenas uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo continuamente ampliada pelas experiências vivenciadas ao longo da carreira.

Ao discutir a profissionalização docente, António Nóvoa (1995) reforça que a identidade do professor é construída mediante processos permanentes de formação, reflexão e interação com outros profissionais da educação. Segundo o autor, a formação precisa favorecer espaços coletivos de estudo, investigação e compartilhamento de experiências, rompendo com modelos fragmentados que dissociam teoria e prática. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor assume uma postura investigativa diante de sua própria atuação, analisando criticamente os desafios encontrados no cotidiano escolar e produzindo novos conhecimentos a partir da prática pedagógica.

Francisco Imbernón (2011) amplia essa discussão ao defender que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, e não como um conjunto de cursos isolados ou atividades pontuais. O autor argumenta que as rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais exigem dos professores constante atualização de conhecimentos, metodologias e práticas pedagógicas. Assim, a escola passa a constituir um espaço privilegiado de aprendizagem profissional, onde a reflexão coletiva, a cooperação entre docentes e a pesquisa sobre a própria prática favorecem a construção de novas competências.

No mesmo sentido, Selma Garrido Pimenta (2012) destaca que a formação docente deve promover o desenvolvimento do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente suas ações e de compreender a complexidade das situações educativas. Para a autora, a prática pedagógica não pode ser entendida como mera aplicação de teorias produzidas externamente, mas como espaço de produção de conhecimentos que articulam investigação, reflexão e intervenção. Essa perspectiva contribui para superar modelos prescritivos de formação, valorizando a experiência profissional como elemento constitutivo da aprendizagem docente.

Libâneo (2017) acrescenta que a formação de professores deve assegurar sólida preparação

científica e didático-pedagógica, possibilitando ao docente compreender tanto os conteúdos específicos de sua área quanto os processos de aprendizagem dos estudantes. Para o autor, a qualidade da educação depende da articulação entre conhecimento acadêmico, planejamento pedagógico, avaliação e compromisso ético com a formação integral dos alunos. Dessa forma, a profissionalização docente envolve não apenas domínio de conteúdos, mas também competências relacionadas à gestão da sala de aula, ao trabalho colaborativo e à mediação dos processos educativos.

No âmbito das políticas públicas, Bernardete Gatti (2010; 2019) evidencia que os desafios da formação docente brasileira ultrapassam as dimensões curriculares dos cursos de licenciatura. A autora destaca problemas relacionados à fragmentação dos currículos, à reduzida articulação entre universidade e escola, às desigualdades regionais, à precarização das condições de trabalho e às limitações das políticas de valorização profissional. Segundo Gatti, embora o país tenha ampliado significativamente o acesso ao ensino superior e às licenciaturas, ainda persistem dificuldades para assegurar uma formação que responda às demandas concretas da Educação Básica, especialmente em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas e territoriais, como a Amazônia.

Essas discussões encontram respaldo no marco legal que organiza a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer, prioritariamente, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, assegurando sólida base teórica e prática pedagógica. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação fortaleceu essa diretriz ao estabelecer metas voltadas à universalização da formação em nível superior, à ampliação da formação continuada e à valorização da carreira docente, reconhecendo que a melhoria da qualidade da educação depende de investimentos permanentes na qualificação profissional dos professores.

Sob essa perspectiva, a formação docente configura-se como um processo contínuo, articulado e socialmente comprometido, que ultrapassa os limites da formação inicial e acompanha toda a trajetória profissional do educador. Mais do que preparar professores para o domínio de conteúdos escolares, os fundamentos teóricos e legais aqui apresentados apontam para a necessidade de formar profissionais críticos, reflexivos e capazes de responder às demandas de contextos educacionais diversos. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando se considera a realidade amazônica, cujas especificidades territoriais, culturais e sociais impõem desafios próprios à formação e ao exercício da docência. Nesse contexto, discutir a formação de professores no estado do Pará exige reconhecer as singularidades da região e as políticas destinadas a atender suas múltiplas realidades, aspecto que será desenvolvido na próxima seção.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO AMAZÔNICO E PARAENSE

A formação de professores no estado do Pará insere-se em um contexto marcado por especificidades territoriais, culturais, econômicas e sociais que diferenciam significativamente a realidade educacional amazônica das demais regiões brasileiras. A vasta extensão territorial do estado, a presença de comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, camponesas e populações residentes em áreas de difícil acesso configuram um cenário no qual a docência exige competências que extrapolam o domínio dos conteúdos curriculares. Nesse contexto, a formação docente deve contemplar conhecimentos capazes de articular os referenciais científicos às realidades locais, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a diversidade sociocultural presente na Amazônia.

A complexidade desse cenário evidencia que os modelos tradicionais de formação de professores, muitas vezes concebidos a partir de realidades urbanas e homogêneas, nem sempre respondem às necessidades educacionais encontradas nas escolas paraenses. Em diversos municípios do estado, as dificuldades relacionadas ao deslocamento, à infraestrutura escolar, ao acesso às tecnologias digitais e à permanência de profissionais qualificados constituem desafios permanentes para a efetivação do direito à educação. Essas condições reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem as singularidades amazônicas como elemento estruturante da formação inicial e continuada dos professores.

Sob essa perspectiva, Freire (2023) afirma que ensinar pressupõe conhecer a realidade na qual o processo educativo está inserido. Para o autor, a prática pedagógica deve partir da leitura crítica do contexto social, cultural e histórico dos estudantes, valorizando seus conhecimentos e experiências como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. No contexto paraense, essa concepção assume especial relevância, uma vez que a pluralidade cultural presente nas comunidades amazônicas demanda práticas educativas sensíveis às identidades locais e aos diferentes modos de produção do conhecimento.

Essa compreensão também dialoga com as contribuições de Nóvoa (1995), ao defender que a formação profissional deve ser construída em estreita relação com os contextos reais de atuação docente. O autor argumenta que o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor estabelece vínculos entre os conhecimentos produzidos na universidade e as experiências vivenciadas na escola, fortalecendo sua capacidade de analisar criticamente os desafios cotidianos e produzir respostas pedagógicas contextualizadas. No Pará, essa articulação entre teoria e prática torna-se indispensável diante da diversidade de cenários educacionais existentes entre os centros urbanos e as localidades do interior.

Nesse sentido, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) desempenham papel estratégico na formação de professores para a Educação Básica. Ao longo de sua trajetória, ambas as instituições têm ampliado a oferta de cursos de licenciatura, programas de formação continuada, projetos de extensão e iniciativas de pesquisa voltadas às demandas educacionais da região amazônica. Esses espaços acadêmicos contribuem para a produção de conhecimentos sobre a realidade

paraense, favorecendo a construção de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades culturais, linguísticas e territoriais do estado.

Além da atuação das instituições de ensino superior, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) tem desenvolvido políticas voltadas ao fortalecimento da formação docente, especialmente por meio do Plano Estadual de Educação (2015–2025) e do Documento Curricular do Estado do Pará (2019). Esses documentos reconhecem que a valorização profissional constitui elemento indispensável para a melhoria da qualidade da educação pública, estabelecendo metas relacionadas à ampliação da formação em nível superior, ao incentivo à formação continuada e ao fortalecimento das práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da equidade, da inclusão e da valorização da diversidade regional.

O Documento Curricular do Estado do Pará representa um importante avanço nesse processo ao orientar o trabalho pedagógico a partir das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem desconsiderar as especificidades amazônicas. Ao reconhecer a diversidade cultural, ambiental e social do estado, o documento incentiva práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais, promovendo uma educação contextualizada e socialmente referenciada. Dessa forma, a formação docente passa a incorporar a compreensão da realidade amazônica como componente essencial para o planejamento das ações educativas.

Entretanto, apesar dos avanços observados nas políticas públicas, persistem desafios significativos para a consolidação de uma formação docente capaz de atender às múltiplas demandas da Educação Básica paraense. Gatti (2010; 2019) destaca que as desigualdades regionais continuam produzindo impactos sobre a qualidade da formação, especialmente em localidades afastadas dos grandes centros urbanos, onde o acesso à educação superior, aos programas de formação continuada e aos recursos pedagógicos ainda ocorre de forma desigual. No estado do Pará, essas limitações são agravadas pelas grandes distâncias geográficas e pelas dificuldades logísticas características da região amazônica.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de integrar os saberes produzidos pelas comunidades amazônicas aos processos formativos desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Conforme argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da interação entre conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos e experienciais. No contexto paraense, essa perspectiva implica reconhecer que os conhecimentos tradicionais das populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas e camponesas também constituem importantes referenciais para a construção das práticas educativas, favorecendo uma formação mais sensível às identidades e às demandas locais.

Nessa direção, a formação de professores deve assumir uma perspectiva intercultural, compreendendo a escola como espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento e de valorização da diversidade sociocultural amazônica. Essa concepção contribui para superar modelos homogêneos de ensino, fortalecendo práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes e promovam

uma educação comprometida com os princípios da inclusão, da justiça social e da cidadania.

Diante desse cenário, torna-se evidente que fortalecer a formação docente no estado do Pará requer ações articuladas entre universidades, sistemas de ensino e escolas, bem como investimentos permanentes em políticas públicas de valorização profissional. Mais do que ampliar o acesso à formação inicial e continuada, é necessário garantir processos formativos que dialoguem com as realidades amazônicas e preparem os professores para enfrentar os desafios próprios da Educação Básica na região. Somente por meio de uma formação contextualizada, crítica e socialmente comprometida será possível consolidar práticas pedagógicas capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública paraense e para a redução das desigualdades educacionais historicamente presentes na Amazônia.

4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ

Embora as políticas públicas voltadas à formação docente tenham apresentado avanços significativos nas últimas décadas, a realidade educacional do estado do Pará ainda revela desafios que limitam a consolidação de uma formação capaz de responder às demandas contemporâneas da Educação Básica. Esses desafios decorrem de fatores estruturais, geográficos, econômicos e institucionais que influenciam tanto a formação inicial quanto os processos de desenvolvimento profissional continuado. Nesse cenário, discutir a formação docente implica analisar não apenas os currículos das licenciaturas, mas também as condições concretas de trabalho, a valorização profissional e as oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas aos professores ao longo de sua carreira.

Um dos principais desafios refere-se às desigualdades territoriais que caracterizam o estado do Pará. Com uma área superior a um milhão de quilômetros quadrados e municípios distribuídos entre regiões urbanas, rurais, ribeirinhas, insulares, indígenas e quilombolas, o acesso às instituições formadoras nem sempre ocorre de maneira equitativa. Em diversas localidades, as grandes distâncias, a dependência do transporte fluvial e as limitações de infraestrutura dificultam tanto o ingresso quanto a permanência dos professores em cursos de graduação e pós-graduação. Essas condições também restringem a participação em programas de formação continuada, reduzindo as oportunidades de atualização profissional e de intercâmbio entre educadores.

Além das dificuldades geográficas, observa-se que muitos professores iniciam sua atuação profissional enfrentando desafios relacionados à articulação entre os conhecimentos construídos durante a formação inicial e as demandas concretas do cotidiano escolar. Conforme argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por diferentes dimensões, envolvendo conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos e experienciais. Entretanto, quando a formação universitária permanece excessivamente centrada em abordagens teóricas, sem proporcionar vivências significativas nos diferentes

contextos educacionais, o professor tende a encontrar dificuldades para enfrentar situações complexas presentes na prática pedagógica.

Essa realidade reforça a necessidade de aproximar as instituições de ensino superior das escolas da Educação Básica, fortalecendo parcerias que favoreçam a integração entre pesquisa, ensino e extensão. Nóvoa (1995) destaca que a profissionalização docente depende da construção de espaços coletivos de aprendizagem, nos quais universidade e escola estabeleçam relações permanentes de cooperação. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado, os projetos de extensão, os grupos de pesquisa e as ações colaborativas entre professores da educação básica e do ensino superior tornam-se estratégias fundamentais para consolidar uma formação mais contextualizada e socialmente comprometida.

Outro desafio relevante diz respeito à formação continuada. Embora seja amplamente reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento profissional, ainda é comum que as ações formativas sejam desenvolvidas de maneira descontínua, desvinculadas das necessidades reais das escolas e organizadas sob a forma de cursos pontuais. Imbernón (2011) critica essa concepção por compreender que a formação continuada deve integrar o cotidiano escolar, promovendo processos permanentes de reflexão coletiva sobre a prática docente. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional ocorre quando os professores investigam seus próprios desafios, compartilham experiências e constroem soluções colaborativas para os problemas educacionais.

No contexto paraense, essa discussão ganha novos contornos diante da necessidade de formação para atuação em escolas multiculturais. O estado abriga uma expressiva diversidade de povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas, extrativistas e agricultores familiares, cujos modos de vida e formas de produção do conhecimento exigem práticas pedagógicas contextualizadas. Assim, a formação docente precisa contemplar conteúdos relacionados à interculturalidade, à educação ambiental, à diversidade linguística, aos direitos humanos e às relações étnico-raciais, possibilitando que os professores desenvolvam práticas inclusivas e comprometidas com as especificidades da Amazônia.

Nesse aspecto, Freire (2023) contribui ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento das diferentes formas de produzir conhecimento. Para o autor, a escola deve assumir postura dialógica, valorizando os conhecimentos construídos pelas comunidades e estabelecendo relações horizontais entre os saberes científicos e os saberes populares. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante para o Pará, onde a riqueza cultural da região constitui importante patrimônio educativo e pode contribuir para a construção de currículos mais significativos e contextualizados.

Outro elemento que merece destaque refere-se à valorização da carreira docente. Gatti (2010; 2019) argumenta que a melhoria da qualidade da educação depende não apenas da formação inicial e continuada, mas também de condições adequadas de trabalho, remuneração, infraestrutura escolar e reconhecimento social da profissão. No Pará, assim como em outras unidades da federação, muitos professores acumulam

jornadas em diferentes escolas para complementar sua renda, situação que reduz o tempo destinado ao planejamento pedagógico, aos estudos e à participação em atividades de formação continuada. Esse cenário compromete tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas também impõem novos desafios à formação docente. A incorporação das tecnologias digitais aos processos de ensino exige que os professores desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico de recursos digitais, metodologias ativas e ambientes virtuais de aprendizagem. Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de infraestrutura adequada, acesso à internet e programas de formação específicos. Em diversas escolas paraenses, especialmente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos, a limitação desses recursos ainda representa um obstáculo para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

Nesse contexto, o Documento Curricular do Estado do Pará (2019) reforça a importância da formação continuada como estratégia para o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Ao orientar práticas pedagógicas contextualizadas, o documento reconhece que a qualidade da aprendizagem depende da capacidade dos professores de articular conhecimentos científicos, tecnologias educacionais e saberes produzidos nas diferentes realidades socioculturais do estado. Essa orientação amplia a compreensão de que a formação docente precisa ser concebida como processo permanente, integrado às transformações sociais e às necessidades das comunidades escolares.

Além das políticas institucionais, torna-se imprescindível fortalecer uma cultura de investigação no interior das escolas. Conforme defendem Pimenta (2012) e Libâneo (2017), o professor deve ser compreendido como pesquisador de sua própria prática, utilizando a reflexão crítica como instrumento para aperfeiçoar o trabalho pedagógico. Quando a pesquisa passa a integrar o cotidiano escolar, a formação continuada deixa de ser uma atividade externa e transforma-se em processo permanente de produção de conhecimentos, contribuindo para a construção de soluções contextualizadas para os desafios enfrentados pelas redes de ensino.

Diante dessas considerações, evidencia-se que os desafios da formação docente no estado do Pará não se restringem ao acesso aos cursos de licenciatura ou aos programas de capacitação. Trata-se de uma questão que envolve políticas públicas, valorização profissional, financiamento da educação, fortalecimento das universidades públicas e reconhecimento das especificidades amazônicas como elementos constitutivos da formação. Superar tais desafios requer ações articuladas entre os diferentes níveis de governo, instituições formadoras e redes de ensino, garantindo processos formativos capazes de responder às múltiplas realidades presentes na Educação Básica paraense.

Assim, compreender a formação de professores como um processo contínuo, crítico e contextualizado representa condição indispensável para a consolidação de uma educação pública de

qualidade. Mais do que ampliar indicadores de escolarização docente, torna-se necessário investir na construção de políticas permanentes que fortaleçam o desenvolvimento profissional, valorizem os saberes produzidos pelos professores e promovam práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade educacional amazônica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores da Educação Básica constitui um dos principais fatores para a promoção de uma educação pública de qualidade, uma vez que o desenvolvimento profissional docente repercute diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, na organização do trabalho pedagógico e na efetivação das políticas educacionais. Ao longo deste artigo, buscou-se analisar os desafios e as perspectivas da formação de professores no estado do Pará, considerando as especificidades históricas, territoriais, sociais e culturais que caracterizam a realidade amazônica. A discussão evidenciou que pensar a formação docente nesse contexto exige compreender a complexidade das relações estabelecidas entre universidade, escola, políticas públicas e comunidades locais.

Os fundamentos teóricos apresentados demonstraram que a formação de professores ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo permanente de construção da identidade profissional, de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de produção de saberes. As contribuições de Freire (2023), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Libâneo (2017) e Gatti (2010; 2019) permitiram compreender que o exercício da docência requer formação contínua, compromisso ético, autonomia intelectual e capacidade de responder às constantes transformações da sociedade e da escola.

Ao analisar o contexto paraense, verificou-se que a diversidade sociocultural e a ampla extensão territorial do estado impõem desafios particulares à formação docente. A presença de populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas e de comunidades localizadas em regiões de difícil acesso demanda políticas educacionais capazes de reconhecer as especificidades amazônicas como elemento constitutivo da formação profissional. Dessa forma, a valorização dos saberes locais, da interculturalidade e das diferentes formas de produção do conhecimento revela-se indispensável para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente significativas.

Os resultados da discussão também evidenciaram que, embora importantes avanços tenham sido alcançados por meio das políticas públicas nacionais e estaduais, ainda persistem desafios relacionados à formação inicial, à formação continuada, à valorização profissional, às condições de trabalho docente e à infraestrutura das escolas. As desigualdades regionais, a dificuldade de acesso aos programas de qualificação, a necessidade de integração entre teoria e prática e as limitações estruturais presentes em diversas localidades do estado constituem obstáculos que demandam ações articuladas entre os diferentes

níveis de governo, as universidades e os sistemas de ensino.

Nesse sentido, constatou-se que o fortalecimento da formação de professores depende da implementação de políticas permanentes de desenvolvimento profissional, capazes de promover a aproximação entre universidade e escola, incentivar a pesquisa sobre a prática pedagógica, ampliar o acesso às tecnologias educacionais e assegurar condições adequadas para o exercício da docência. A consolidação de programas de formação contextualizados às realidades amazônicas representa um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com as necessidades das comunidades paraenses.

Diante desse cenário, conclui-se que investir na formação docente significa investir no fortalecimento da própria educação pública. A qualidade do ensino depende, em grande medida, da existência de professores preparados para compreender as especificidades dos diferentes contextos escolares, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e atuar de forma crítica diante dos desafios contemporâneos. No estado do Pará, essa formação precisa considerar a riqueza cultural e ambiental da Amazônia, reconhecendo a diversidade como princípio orientador das políticas educacionais e dos processos formativos.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da formação de professores da Educação Básica no contexto paraense, oferecendo subsídios para pesquisadores, gestores, professores e formuladores de políticas públicas interessados na construção de estratégias voltadas ao fortalecimento da docência. Além disso, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem investigações empíricas sobre programas de formação inicial e continuada desenvolvidos no estado, bem como analisem seus impactos sobre a prática pedagógica, a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação pública na Amazônia.

REFERÊNCIAS

BRITO, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de; SILVA, Maria do Socorro da Costa Coelho. Formação de professores na Amazônia paraense: desafios e perspectivas da educação básica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020.

COSTA, Maria do Socorro da Silva; FARIAS, Maria Isabel. Formação continuada de professores na rede pública do estado do Pará: desafios da prática docente. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso

de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Wagner Andrade; COSTA, Milene Vasconcelos Leal. Paulo Freire e suas contribuições para a formação de professores da educação básica. In: **Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola**, 4., 2021. Anais... Campo Grande: UEMS, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação do Pará 2015-2025**. Belém: SEDUC, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Belém: UEPA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030**. Belém: UFPA, 2021.

CAPÍTULO 9

SEGURANÇA DO TRABALHO E GESTÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INTEGRADA PARA A PREVENÇÃO DE ACIDENTES E REDUÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS

OCCUPATIONAL SAFETY AND ENVIRONMENTAL MANAGEMENT: AN INTEGRATED APPROACH TO ACCIDENT PREVENTION AND THE REDUCTION OF ENVIRONMENTAL IMPACTS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-009>

Eliane dos Santos da Silva

Mestre em Engenharia de segurança do trabalho e ambiental pela UFPA

E-mail: Eliane.santos@ifpa.edu.br

RESUMO

A segurança do trabalho e a gestão ambiental constituem dimensões fundamentais para a promoção de ambientes organizacionais seguros, saudáveis e sustentáveis. A articulação entre essas áreas torna-se relevante diante da necessidade de prevenir acidentes ocupacionais e, simultaneamente, reduzir os impactos ambientais associados às atividades produtivas. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições da integração entre a segurança do trabalho e a gestão ambiental para a prevenção de acidentes e a redução de impactos ambientais nas organizações. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida a partir da análise de produções científicas, livros, legislações, normas técnicas e documentos relacionados à temática. A literatura analisada evidencia que a prevenção constitui um elemento articulador entre a segurança ocupacional e a gestão ambiental, uma vez que ambas demandam a identificação de perigos e aspectos relevantes, a avaliação de riscos, o planejamento preventivo e a adoção de medidas de controle. Verifica-se, ainda, que a integração dessas práticas pode favorecer a melhoria das condições de trabalho, a redução da ocorrência de acidentes, o uso mais eficiente dos recursos e a minimização de impactos ambientais. Conclui-se que a adoção de uma perspectiva integrada contribui para fortalecer práticas organizacionais orientadas à prevenção, à responsabilidade socioambiental e à sustentabilidade.

Palavras-chave: Gestão ambiental; Gestão de riscos; Prevenção de acidentes; Segurança do trabalho; Sustentabilidade.

ABSTRACT

Occupational safety and environmental management are fundamental dimensions for fostering safe, healthy, and sustainable organizational environments. Integrating these areas is crucial for preventing workplace accidents while simultaneously reducing the environmental impacts associated with production

activities. In this context, this article aims to analyze—through a literature review—the contributions of integrating occupational safety and environmental management toward accident prevention and the reduction of environmental impacts within organizations. This study is a descriptive, qualitative literature review based on the analysis of scientific publications, books, legislation, technical standards, and documents related to the subject. The analyzed literature highlights prevention as a unifying element between occupational safety and environmental management, as both require the identification of hazards and significant aspects, risk assessment, preventive planning, and the implementation of control measures. Furthermore, the integration of these practices can foster improved working conditions, a reduction in accident frequency, more efficient resource use, and the minimization of environmental impacts. The study concludes that adopting an integrated perspective helps strengthen organizational practices focused on prevention, socio-environmental responsibility, and sustainability.

Keywords: Accident prevention; Environmental management; Occupational safety; Risk management; Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos processos produtivos ao longo das últimas décadas têm ampliado a necessidade de adoção de estratégias voltadas à proteção dos trabalhadores e à preservação do meio ambiente. O desenvolvimento das atividades organizacionais, embora fundamental para a geração de bens, serviços e desenvolvimento econômico, também pode estar associado à ocorrência de acidentes, doenças ocupacionais, geração de resíduos, consumo de recursos naturais e diferentes formas de impactos ambientais. Nesse cenário, a segurança do trabalho e a gestão ambiental assumem papel estratégico na construção de organizações comprometidas com a prevenção e com a sustentabilidade.

A segurança do trabalho está relacionada à identificação, avaliação e controle dos riscos presentes nos ambientes laborais, buscando prevenir acidentes e agravos à saúde dos trabalhadores. No contexto brasileiro, a Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1) estabelece diretrizes gerais e dispõe sobre o Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO), determinando que as organizações adotem medidas destinadas à prevenção e ao gerenciamento dos riscos ocupacionais. A norma estabelece, entre outros aspectos, a necessidade de identificação dos perigos, avaliação dos riscos e implementação de medidas de prevenção, reforçando o caráter sistemático e preventivo da gestão da segurança e saúde no trabalho (Brasil, 2026).

Paralelamente, a gestão ambiental tem adquirido relevância no contexto organizacional em razão da necessidade de prevenir e controlar os impactos decorrentes das atividades econômicas. A literatura sobre sustentabilidade organizacional demonstra que a incorporação das questões ambientais aos processos de

gestão envolve não apenas o atendimento às exigências legais, mas também mudanças nas práticas, nos processos decisórios e na forma como as organizações estabelecem sua relação com o meio ambiente (Jabbour; Santos, 2006). Dessa maneira, a gestão ambiental pode contribuir para o uso racional dos recursos, a prevenção da poluição, o gerenciamento adequado de resíduos e a redução dos impactos ambientais associados às atividades produtivas.

Embora a segurança do trabalho e a gestão ambiental apresentem campos específicos de atuação, ambas possuem como elemento comum a perspectiva preventiva. A identificação antecipada de riscos, o planejamento de medidas de controle, o acompanhamento dos processos e a busca pela melhoria contínua constituem aspectos capazes de aproximar essas duas áreas. Nesse sentido, a integração entre práticas de segurança ocupacional e gestão ambiental pode favorecer uma compreensão mais abrangente dos riscos presentes nas organizações, considerando simultaneamente a proteção dos trabalhadores e a preservação ambiental.

A adoção de sistemas e práticas de gestão orientados à prevenção também pode contribuir para o fortalecimento da sustentabilidade organizacional. Estudos sobre gestão ambiental indicam que as organizações podem apresentar diferentes níveis de envolvimento com as questões ambientais, variando de ações predominantemente voltadas ao controle até estratégias de caráter preventivo e proativo (Rohrich; Cunha, 2004). Essa perspectiva evidencia que a gestão ambiental pode ultrapassar o caráter meramente corretivo e incorporar ações preventivas articuladas aos demais processos organizacionais.

Diante desse contexto, este estudo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira a integração entre a segurança do trabalho e a gestão ambiental pode contribuir, segundo a literatura científica, para a prevenção de acidentes ocupacionais e a redução de impactos ambientais nas organizações?

O objetivo geral é analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições da integração entre a segurança do trabalho e a gestão ambiental para a prevenção de acidentes ocupacionais e a redução de impactos ambientais nas organizações. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos da segurança do trabalho e da prevenção de acidentes; abordar os principais aspectos relacionados à gestão ambiental e à sustentabilidade organizacional; identificar as relações entre riscos ocupacionais e impactos ambientais; e analisar estratégias de gestão integrada apontadas pela literatura como possibilidades para o fortalecimento das práticas preventivas e sustentáveis nas organizações.

A relevância deste estudo está na possibilidade de contribuir para a compreensão da segurança do trabalho e da gestão ambiental como dimensões que, embora possuam especificidades, podem ser articuladas em torno de uma perspectiva preventiva. Assim, a revisão da literatura permite reunir diferentes contribuições científicas e normativas sobre a temática, favorecendo uma reflexão acerca da importância de práticas organizacionais que conciliem a proteção dos trabalhadores, a prevenção de acidentes e a responsabilidade ambiental.

2 SEGURANÇA DO TRABALHO E GESTÃO AMBIENTAL: FUNDAMENTOS E INTER-RELAÇÕES

A segurança do trabalho constitui um campo voltado à prevenção de acidentes, doenças e demais agravos relacionados às atividades laborais, envolvendo a identificação dos perigos, a avaliação dos riscos e a adoção de medidas de controle. Nesse sentido, a prevenção não deve ser compreendida como uma ação isolada ou exclusivamente corretiva, mas como um processo contínuo incorporado ao planejamento e à gestão das organizações.

No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra respaldo nas Normas Regulamentadoras, especialmente na Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), que estabelece disposições gerais e diretrizes para o Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO). A norma determina que as organizações implementem o gerenciamento dos riscos ocupacionais de suas atividades, contemplando processos de identificação de perigos, avaliação dos riscos e implementação de medidas preventivas (Brasil, 2026).

A abordagem contemporânea da segurança do trabalho amplia, portanto, a compreensão tradicional de prevenção. O gerenciamento dos riscos deve considerar as características dos processos de trabalho, as condições existentes nos ambientes laborais e os diferentes fatores capazes de produzir danos à saúde e à integridade dos trabalhadores. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o GRO corresponde a um conjunto de ações coordenadas de prevenção destinado a assegurar condições e ambientes de trabalho seguros e saudáveis, tendo o Programa de Gerenciamento de Riscos (PGR) como uma de suas formas de materialização (Brasil, 2026).

Essa perspectiva preventiva também está presente na gestão ambiental. Para Barbieri (2016), a gestão ambiental empresarial envolve diferentes práticas e instrumentos destinados a orientar as organizações na prevenção, redução e controle dos impactos ambientais decorrentes de suas atividades. Dessa forma, a dimensão ambiental deixa de ser compreendida apenas como uma questão relacionada ao cumprimento de exigências legais e passa a integrar as decisões estratégicas e operacionais das organizações.

A evolução da gestão ambiental nas empresas demonstra justamente a passagem de práticas predominantemente reativas para modelos que incorporam a dimensão ambiental aos processos de produção e gestão. Jabbour e Santos (2006) destacam que a gestão ambiental pode assumir diferentes estágios de desenvolvimento, sendo relevante sua integração com outras áreas organizacionais. Essa integração permite que as questões ambientais sejam consideradas de maneira mais ampla, envolvendo processos produtivos, recursos humanos e estratégias empresariais.

Nesse contexto, a sustentabilidade organizacional depende da capacidade de incorporar aspectos ambientais, sociais e econômicos às decisões empresariais. Elkington (1997), ao propor a perspectiva do *Triple Bottom Line*, destaca a necessidade de considerar conjuntamente as dimensões econômica, social e

ambiental do desempenho organizacional. Embora a gestão ambiental e a segurança do trabalho possuam objetivos específicos, ambas se relacionam diretamente à dimensão social e ambiental da sustentabilidade, uma vez que envolvem a proteção das pessoas, a prevenção de danos e a melhoria das condições em que as atividades produtivas são desenvolvidas.

A aproximação entre segurança ocupacional e gestão ambiental torna-se ainda mais evidente quando se observa que determinados processos produtivos podem gerar simultaneamente riscos aos trabalhadores e impactos ao meio ambiente. A utilização de substâncias químicas, a geração e o armazenamento de resíduos, as emissões atmosféricas, os vazamentos, o uso de máquinas e equipamentos e outras atividades podem produzir consequências que ultrapassam os limites do ambiente interno de trabalho. Assim, uma falha de controle pode representar, ao mesmo tempo, uma ameaça à saúde dos trabalhadores e uma fonte potencial de degradação ambiental.

Sob essa perspectiva, a identificação preventiva dos perigos e dos aspectos ambientais permite uma atuação mais abrangente sobre os processos organizacionais. A segurança do trabalho concentra-se prioritariamente na proteção dos trabalhadores diante dos riscos ocupacionais, enquanto a gestão ambiental busca prevenir ou minimizar os impactos das atividades sobre o meio ambiente. Entretanto, ambas podem compartilhar instrumentos de planejamento, monitoramento, controle e melhoria contínua, favorecendo a adoção de práticas de gestão mais integradas.

A própria NR-1 estabelece que o Programa de Gerenciamento de Riscos pode ser integrado a sistemas de gestão, desde que sejam atendidas as exigências previstas na legislação de segurança e saúde no trabalho (Brasil, 2026). Essa possibilidade reforça a importância de uma perspectiva sistêmica, na qual o gerenciamento dos riscos ocupacionais seja articulado aos demais processos organizacionais.

Dessa forma, a integração entre segurança do trabalho e gestão ambiental pode contribuir para uma abordagem preventiva mais ampla. Em vez de atuar somente após a ocorrência de acidentes ou danos ambientais, as organizações podem desenvolver mecanismos destinados à antecipação dos riscos, ao controle das fontes de perigo, à capacitação dos trabalhadores, ao acompanhamento dos processos e à melhoria contínua das condições de trabalho e desempenho ambiental.

Essa articulação também pode favorecer uma cultura organizacional orientada à prevenção. Quando trabalhadores e gestores reconhecem que segurança, saúde e meio ambiente constituem dimensões interdependentes, as ações preventivas tendem a ultrapassar o cumprimento formal das normas e a fazer parte das práticas cotidianas. Nesse sentido, a gestão integrada pode representar não apenas uma estratégia de conformidade, mas uma possibilidade de aperfeiçoamento dos processos produtivos e de fortalecimento da responsabilidade socioambiental das organizações.

Portanto, a literatura permite compreender que segurança do trabalho e gestão ambiental não devem ser necessariamente tratadas como áreas isoladas. Embora apresentem fundamentos, objetivos e

instrumentos próprios, ambas compartilham princípios relacionados à prevenção, ao gerenciamento de riscos, ao planejamento e à melhoria contínua. Essa aproximação constitui uma base importante para analisar de que maneira práticas integradas podem contribuir para a redução de acidentes ocupacionais e para a minimização dos impactos ambientais associados às atividades organizacionais.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida com o propósito de analisar as contribuições da literatura científica para a compreensão da relação entre segurança do trabalho e gestão ambiental. A escolha desse procedimento metodológico justifica-se pela necessidade de reunir, sistematizar e interpretar conhecimentos já produzidos acerca da prevenção de acidentes ocupacionais, do gerenciamento de riscos e da redução dos impactos ambientais nas organizações.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir da consulta a artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos, documentos institucionais, legislação brasileira e normas relacionadas à segurança e saúde no trabalho e à gestão ambiental. Foram consideradas produções que apresentassem relação direta com os objetivos do estudo, especialmente aquelas voltadas à prevenção de acidentes, ao gerenciamento de riscos ocupacionais, à gestão ambiental, à sustentabilidade e à integração de práticas preventivas.

Como fontes de pesquisa, foram priorizados periódicos científicos e bases de produção acadêmica, além de documentos disponibilizados por instituições oficiais. Entre os documentos normativos considerados, destaca-se a Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), que estabelece disposições gerais e diretrizes para o Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO). A normativa define o gerenciamento de riscos como um processo contínuo e sistemático de identificação de perigos, avaliação e controle dos riscos ocupacionais, com finalidade preventiva (Brasil, 2026).

A seleção do material bibliográfico considerou sua pertinência em relação ao tema e aos objetivos propostos, priorizando publicações científicas e documentos normativos que possibilitassem estabelecer relações entre os campos da segurança do trabalho e da gestão ambiental. Estudos de revisão sobre prevenção de acidentes, por exemplo, demonstram a relevância da análise da produção científica para compreender diferentes modelos e estratégias preventivas no âmbito da segurança ocupacional (Simonelli *et al.*, 2016).

Após a seleção, o conteúdo foi submetido à leitura exploratória, seletiva e analítica, buscando identificar conceitos, perspectivas teóricas, estratégias de prevenção e relações estabelecidas pelos autores entre segurança ocupacional, gerenciamento de riscos e questões ambientais. Posteriormente, as informações consideradas relevantes foram organizadas de forma temática e interpretadas à luz do problema e dos objetivos da pesquisa.

Ressalta-se que, por se tratar de uma revisão bibliográfica, não foram realizadas entrevistas, questionários, observações em campo, experimentos ou intervenções em ambientes de trabalho. Dessa forma, os resultados apresentados nas seções seguintes correspondem à análise e à discussão crítica das contribuições encontradas na literatura e nos documentos selecionados.

A partir desse percurso metodológico, buscou-se construir uma síntese acerca das possibilidades de articulação entre segurança do trabalho e gestão ambiental, considerando a prevenção como eixo comum e analisando de que modo essa integração pode contribuir para a redução de acidentes ocupacionais e para a minimização dos impactos ambientais decorrentes das atividades organizacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a segurança do trabalho e a gestão ambiental, embora constituam campos de conhecimento com objetivos específicos, apresentam pontos de convergência relacionados principalmente à prevenção, ao gerenciamento de riscos e à melhoria contínua dos processos organizacionais. Essa aproximação permite compreender que determinadas ações preventivas podem produzir efeitos simultâneos sobre a proteção dos trabalhadores e sobre a redução dos impactos ambientais.

No âmbito da segurança ocupacional, a prevenção pressupõe o reconhecimento antecipado dos perigos existentes nos processos e ambientes de trabalho, seguido da avaliação dos riscos e da adoção de medidas de controle. A atual redação da Norma Regulamentadora nº 1 reforça essa perspectiva ao estabelecer o Gerenciamento de Riscos Ocupacionais como instrumento destinado à prevenção e ao gerenciamento dos riscos presentes nas atividades desenvolvidas pelas organizações (Brasil, 2026). A norma determina que as organizações implementem o gerenciamento dos riscos ocupacionais e estabeleçam medidas de prevenção compatíveis com os riscos identificados.

A literatura analisada demonstra que essa lógica preventiva pode ser ampliada quando relacionada à dimensão ambiental. As atividades produtivas podem envolver, simultaneamente, riscos aos trabalhadores e aspectos capazes de produzir impactos sobre o meio ambiente. A utilização de produtos químicos, a geração de resíduos, o consumo de recursos naturais, as emissões atmosféricas, os vazamentos e os acidentes envolvendo substâncias perigosas são exemplos de situações nas quais as dimensões ocupacional e ambiental podem estar diretamente relacionadas.

Nesse sentido, a gestão ambiental não deve ser compreendida apenas como uma resposta aos danos ambientais já produzidos. Sua dimensão preventiva pressupõe a identificação dos aspectos ambientais associados às atividades, a avaliação de seus possíveis impactos e o estabelecimento de procedimentos capazes de evitar ou reduzir sua ocorrência. Essa perspectiva aproxima-se da lógica utilizada no gerenciamento dos riscos ocupacionais, criando possibilidades para o desenvolvimento de práticas integradas.

Estudos sobre sistemas de gestão integrados apontam justamente para essa possibilidade. Mançú, Gouveia e Cordeiro (2020), ao analisarem a integração entre sistemas de qualidade, meio ambiente e segurança e saúde no trabalho, identificaram a existência de requisitos e práticas de gestão que podem ser articulados por meio de uma estrutura integrada. Os autores destacam a utilização do ciclo PDCA como instrumento capaz de organizar diferentes requisitos e práticas de gestão em torno de processos de planejamento, execução, verificação e melhoria.

A integração desses sistemas pode proporcionar maior racionalização dos processos organizacionais, uma vez que diferentes procedimentos de planejamento, monitoramento e avaliação podem ser desenvolvidos de maneira articulada. Souza e Georges (2020) também identificam nos sistemas integrados de gestão possibilidades relacionadas à otimização de recursos, à melhoria dos processos produtivos, ao atendimento dos requisitos legais e à redução de operações potencialmente poluentes. Os autores relacionam ainda a gestão integrada à sustentabilidade organizacional, indicando que sua implementação pode alcançar dimensões que ultrapassam o controle operacional.

Outro aspecto identificado na literatura refere-se à possibilidade de uma gestão integrada ampliar a capacidade preventiva das organizações. Quando os riscos são analisados de maneira isolada, existe a possibilidade de que determinadas relações entre segurança ocupacional e meio ambiente não sejam suficientemente consideradas. Em contrapartida, uma abordagem integrada permite observar os processos produtivos de forma sistêmica, reconhecendo que uma mesma fonte de perigo pode gerar consequências para os trabalhadores, para as instalações, para a comunidade e para o meio ambiente.

Essa perspectiva é particularmente relevante em atividades que apresentam maior potencial de risco, como setores industriais, petroquímicos, de mineração, construção civil, transporte e gerenciamento de resíduos. Nesses contextos, acidentes podem ultrapassar os limites do ambiente ocupacional e produzir consequências ambientais. A literatura sobre gestão ambiental integrada na indústria petroquímica, por exemplo, evidencia a aproximação entre saúde ocupacional, segurança do trabalho, qualidade do ambiente laboral, controle de emissões e proteção ambiental, demonstrando que esses aspectos podem integrar estratégias contemporâneas de prevenção (Trencher, 2001).

A análise também indica que a integração não significa eliminar as especificidades de cada área. A segurança do trabalho continua responsável por questões relacionadas aos riscos ocupacionais e à proteção da saúde e da integridade dos trabalhadores, enquanto a gestão ambiental mantém seu foco nos aspectos e impactos ambientais das atividades. A integração ocorre, sobretudo, no nível dos processos de gestão, planejamento, prevenção, monitoramento e melhoria contínua.

Outro ponto relevante é a participação dos trabalhadores. A prevenção de acidentes não depende exclusivamente da existência de normas ou procedimentos formais, mas também da capacidade de transformar esses instrumentos em práticas efetivas no cotidiano laboral. A NR-1 determina que os

trabalhadores recebam informações sobre os riscos ocupacionais existentes ou que possam se originar nos locais de trabalho, bem como sobre os meios de prevenção e controle e os procedimentos aplicáveis em situações de emergência (Brasil, 2026).

Essa participação pode igualmente favorecer a gestão ambiental, uma vez que os trabalhadores estão diretamente envolvidos nos processos produtivos e podem identificar situações de desperdício, geração inadequada de resíduos, vazamentos, uso incorreto de produtos e outras condições capazes de produzir impactos ambientais. Dessa forma, capacitação e comunicação tornam-se elementos importantes para aproximar as políticas institucionais das práticas efetivamente realizadas nos ambientes de trabalho.

A literatura analisada permite, portanto, identificar que a integração entre segurança do trabalho e gestão ambiental pode gerar benefícios que ultrapassam a simples adequação às exigências legais. A adoção de práticas integradas pode favorecer a prevenção de acidentes, a redução de desperdícios, o melhor aproveitamento dos recursos, o controle de resíduos e emissões, além do fortalecimento de uma cultura organizacional orientada à prevenção e à sustentabilidade. Estudos sobre sistemas integrados de gestão também apontam que essa integração pode contribuir para a melhoria dos processos e para uma atuação organizacional mais articulada.

Entretanto, a integração dos sistemas não deve ser compreendida como um processo automático. Sua efetividade depende do comprometimento da gestão, da participação dos trabalhadores, da disponibilidade de recursos, da capacitação profissional, do acompanhamento dos indicadores e da incorporação efetiva da prevenção à cultura organizacional. A simples existência de documentos, certificações ou procedimentos formais não garante, isoladamente, a melhoria das condições de segurança ou do desempenho ambiental.

Dessa maneira, os achados da revisão indicam que o principal potencial da integração entre segurança do trabalho e gestão ambiental está na possibilidade de substituir ações fragmentadas por uma visão sistêmica dos processos organizacionais. A prevenção passa a ser compreendida não apenas como mecanismo de controle de acidentes, mas como estratégia capaz de articular proteção humana, eficiência dos processos e responsabilidade ambiental.

Em síntese, a literatura evidencia que segurança ocupacional e gestão ambiental possuem uma base preventiva comum, embora apresentem finalidades específicas. A articulação entre essas dimensões pode contribuir para organizações mais preparadas para identificar e controlar riscos, reduzir acidentes, minimizar impactos ambientais e desenvolver práticas alinhadas aos princípios da sustentabilidade. Assim, os sistemas integrados de gestão apresentam-se como uma possibilidade relevante para aproximar as dimensões humana, ambiental e organizacional da atividade produtiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender que a segurança do trabalho e a gestão ambiental, embora constituam áreas com especificidades próprias, apresentam importantes pontos de convergência, sobretudo no que se refere à prevenção, ao gerenciamento de riscos e à melhoria contínua dos processos organizacionais. A análise da literatura demonstrou que a integração dessas dimensões pode contribuir para uma atuação mais abrangente diante dos riscos presentes nas atividades produtivas.

Os estudos analisados indicam que a adoção de práticas preventivas articuladas pode favorecer não apenas a redução da ocorrência de acidentes e agravos relacionados ao trabalho, mas também o controle de aspectos capazes de gerar impactos ambientais. Nesse sentido, o planejamento, a identificação de perigos, a avaliação de riscos, a capacitação dos trabalhadores e o acompanhamento das medidas de controle constituem elementos relevantes para uma gestão organizacional orientada à prevenção.

Observou-se também que a integração entre segurança ocupacional e gestão ambiental não implica a eliminação das particularidades de cada área, mas possibilita o compartilhamento de princípios e processos de gestão. Essa perspectiva é compatível com o gerenciamento de riscos ocupacionais previsto na NR-1, que estabelece uma abordagem sistemática e preventiva para identificação, avaliação e controle dos riscos relacionados ao trabalho (Brasil, 2026).

Dessa forma, conclui-se que uma abordagem integrada pode fortalecer a capacidade das organizações de prevenir acidentes, minimizar impactos ambientais e promover condições de trabalho mais seguras e saudáveis. Entretanto, sua efetividade depende do comprometimento institucional, da participação dos trabalhadores, da capacitação contínua e da incorporação efetiva da prevenção à cultura organizacional.

Por fim, destaca-se que a integração entre segurança do trabalho e gestão ambiental representa uma possibilidade relevante para o desenvolvimento de organizações mais responsáveis e sustentáveis. A revisão realizada evidencia, portanto, a importância de superar uma perspectiva fragmentada da gestão e reconhecer que a proteção dos trabalhadores e a preservação ambiental podem constituir dimensões complementares de uma mesma estratégia preventiva.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 4. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1): disposições gerais e gerenciamento de riscos ocupacionais**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-1>. Acesso em: 11 ago. 2026.

ELKINGTON, John. **Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business**. Oxford: Capstone, 1997.

JABBOUR, Charbel José Chiappetta; SANTOS, Fernando César Almada. Evolução da gestão ambiental na empresa: uma taxonomia integrada à gestão da produção e de recursos humanos. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 435-448, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2006000300007>.

ROHRICH, Sandra Simm; CUNHA, João Carlos da. A proposição de uma taxonomia para análise da gestão ambiental no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 81-97, 2004.

SIMONELLI, Angela Paula; JACKSON FILHO, José Marçal; VILELA, Rodolfo Andrade de Gouveia; ALMEIDA, Ildeberto Muniz de. Influência da segurança comportamental nas práticas e modelos de prevenção de acidentes do trabalho: revisão sistemática da literatura. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 463-478, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016147495>.

SOUZA, Pedro Henrique Marciano de; GEORGES, Marcos Ricardo Rosa. Sistemas de Gestão Integrado em Meio Ambiente e Segurança do Trabalho e Sustentabilidade: um estudo sobre as certificações no contexto das operações empresariais. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, [S. l.], v. 8, n. 64, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17271/2318847286420202566>.

CAPÍTULO 10

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

PEDAGOGICAL INNOVATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-010>

Daiane de Paula Lima da Conceição

Pós-graduada em Ensino de Letras Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI

E-mail: Daianedepaula1997@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a inovação educacional e a integração das tecnologias digitais no contexto da Educação Básica, destacando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos que discutem a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar e seus impactos nas práticas pedagógicas. O estudo evidencia que os recursos tecnológicos têm promovido mudanças significativas na dinâmica educacional, favorecendo a adoção de metodologias mais participativas, interativas e centradas no estudante. Além disso, discute-se o potencial das tecnologias digitais como instrumentos capazes de ampliar o acesso ao conhecimento, estimular o protagonismo discente e contribuir para a construção de experiências educativas mais significativas. Entretanto, a pesquisa também aponta desafios relacionados à infraestrutura das instituições de ensino, à formação continuada dos professores e às desigualdades no acesso aos recursos tecnológicos. Conclui-se que a incorporação das tecnologias digitais à Educação Básica constitui uma importante estratégia de inovação pedagógica, desde que sua utilização esteja fundamentada em práticas planejadas, contextualizadas e mediadas pela atuação docente.

Palavras-chave: Educação básica; Formação docente; Inovação educacional; Metodologias ativas; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This article analyzes educational innovation and the integration of digital technologies within the context of basic education, highlighting their contributions to the teaching-learning process in contemporary times. The research is qualitative and bibliographic in nature, grounded in studies that discuss the introduction of Information and Communication Technologies (ICTs) into the school environment and their impact on

pedagogical practices. The study demonstrates that technological resources have fostered significant changes in educational dynamics, encouraging the adoption of methodologies that are more participatory, interactive, and student-centered. Furthermore, it discusses the potential of digital technologies as tools capable of expanding access to knowledge, fostering student agency, and contributing to the creation of more meaningful educational experiences. However, the research also identifies challenges regarding educational infrastructure, teacher professional development, and inequalities in access to technological resources. It concludes that incorporating digital technologies into basic education represents a key strategy for pedagogical innovation, provided their use is grounded in planned, contextualized practices mediated by teachers.

Keywords: Active methodologies; Basic education; Digital technologies; Educational innovation; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm promovido mudanças profundas nas formas de comunicação, acesso à informação, produção do conhecimento e interação social. Inserida nesse contexto, a educação tem sido constantemente desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, seus métodos de ensino e suas formas de organização, buscando atender às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e marcada pela presença das tecnologias digitais. Nesse cenário, a escola deixa de ser o único espaço de acesso ao conhecimento, passando a compartilhar essa função com diferentes ambientes e recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade.

Segundo Lévy (1993), as tecnologias digitais transformam não apenas os meios de comunicação, mas também as formas de pensar, aprender e produzir conhecimento. Para o autor, a emergência da cibercultura inaugura novas possibilidades de interação entre sujeitos e informações, exigindo que os processos educativos acompanhem as mudanças impostas pela sociedade do conhecimento. Dessa forma, torna-se fundamental que as instituições de ensino incorporem recursos tecnológicos capazes de potencializar a aprendizagem e ampliar as oportunidades de construção do saber.

No âmbito da Educação Básica, a integração das tecnologias digitais tem favorecido a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e centradas no estudante. Ferramentas como plataformas educacionais, aplicativos, jogos digitais, vídeos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem permitem diversificar as estratégias de ensino e promover experiências educacionais mais significativas. Conforme destaca Kenski (2012), a utilização das tecnologias na educação não deve ser compreendida apenas como a inserção de equipamentos no ambiente escolar, mas como uma

transformação das formas de ensinar e aprender, exigindo novas posturas pedagógicas e novos modos de interação entre professores e estudantes.

Nesse contexto, a inovação educacional assume papel relevante ao propor metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Bacich e Moran (2018) ressaltam que a aprendizagem contemporânea demanda práticas pedagógicas capazes de estimular a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, competências consideradas essenciais para a formação dos cidadãos do século XXI. Assim, metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais tornam-se importantes estratégias para promover uma educação mais significativa e alinhada às necessidades atuais.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das tecnologias digitais no desenvolvimento das competências necessárias à formação integral dos estudantes. O documento estabelece que os alunos devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, ética e responsável, evidenciando a necessidade de que as escolas incorporem essas ferramentas aos processos educativos de forma planejada e intencional (Brasil, 2018).

Entretanto, apesar dos avanços observados, a efetiva integração das tecnologias ao Ensino Básico ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à formação docente e às desigualdades de acesso aos recursos digitais. Moran, Masetto e Behrens (2013) destacam que a inovação educacional depende não apenas da disponibilidade de tecnologias, mas principalmente da capacidade dos educadores de utilizá-las pedagogicamente, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Sob essa perspectiva, Freire (2021) defende que o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo, na autonomia e na construção crítica do conhecimento. Dessa forma, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como instrumentos que potencializam a ação pedagógica, sem substituir o papel do professor como mediador da aprendizagem. De maneira semelhante, Vygotsky (2007) enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, aspecto que pode ser ampliado por meio das tecnologias digitais quando utilizadas de forma colaborativa e intencional.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo discutir a inovação e o uso das tecnologias digitais no Ensino Básico, analisando suas contribuições para a aprendizagem contemporânea, bem como os desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelos docentes em sua implementação. Busca-se compreender de que forma os recursos tecnológicos podem favorecer práticas pedagógicas inovadoras, contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais e promover uma educação mais inclusiva, participativa e conectada às demandas da sociedade atual.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem promovido profundas transformações nas práticas pedagógicas, especialmente no Ensino Básico. Essas mudanças estão relacionadas à necessidade de adaptação da escola às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela velocidade da informação, pela conectividade e pela ampliação dos recursos digitais. Nesse cenário, a educação passa a ser compreendida como um processo dinâmico, interativo e em constante transformação.

Segundo Lévy (1993), o desenvolvimento das tecnologias digitais modifica não apenas os meios de comunicação, mas também as formas de pensar e produzir conhecimento. Para o autor, a emergência da cibercultura cria novos espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído de forma colaborativa e não linear. Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar os modelos tradicionais de ensino.

No contexto da Educação Básica, as tecnologias digitais possibilitam a diversificação das práticas pedagógicas, permitindo a utilização de recursos como vídeos, plataformas educacionais, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem. Esses recursos favorecem a construção de experiências educacionais mais significativas, promovendo maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Kenski (2012) destaca que a tecnologia na educação não deve ser compreendida apenas como um recurso instrumental, mas como um elemento que transforma as relações entre professores, estudantes e conhecimento. Dessa forma, sua utilização exige novas formas de organização do trabalho pedagógico e novas estratégias de ensino. A inovação educacional, nesse sentido, está diretamente relacionada à capacidade de integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas de forma planejada e intencional. Não se trata apenas de utilizar equipamentos tecnológicos, mas de promover mudanças significativas na maneira de ensinar e aprender.

Bacich e Moran (2018) afirmam que as metodologias ativas, apoiadas por tecnologias digitais, favorecem o protagonismo dos estudantes, estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Essas metodologias colocam o aluno no centro do processo educativo, tornando-o participante ativo na construção do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reforça a importância do uso das tecnologias digitais na educação, ao estabelecer competências relacionadas ao uso crítico, ético e responsável dessas ferramentas. Esse documento orienta que a escola deve preparar os estudantes para lidar com a cultura digital de forma consciente e reflexiva.

Dessa forma, observa-se que a inovação tecnológica na Educação Básica não se limita à inserção de recursos digitais, mas envolve uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas, exigindo formação docente adequada, planejamento e integração curricular para que o uso das tecnologias contribua efetivamente para a aprendizagem.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

As metodologias ativas têm ganhado destaque no campo educacional por proporem uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o centro do processo e o aluno assume uma postura passiva. Nesse novo cenário, o estudante passa a ser protagonista da sua aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento. De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas favorecem a aprendizagem significativa ao promover situações em que os estudantes precisam resolver problemas, tomar decisões e trabalhar de forma colaborativa. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida contemporânea.

Nesse contexto, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental ao possibilitar a criação de ambientes interativos e dinâmicos de aprendizagem. Plataformas digitais, jogos educativos, recursos multimídia e ambientes virtuais ampliam as possibilidades de ensino e tornam o processo mais atrativo e contextualizado. Valente (2018) destaca que a integração das tecnologias ao currículo escolar deve ocorrer de forma planejada, considerando os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes. Para o autor, a tecnologia deve ser vista como meio e não como fim, sendo utilizada para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor também sofre transformações significativas nesse contexto. Segundo Moran (2012), o docente deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, auxiliando os estudantes na construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Moran, Masetto e Behrens (2013) reforçam que a mediação pedagógica exige do professor novas competências, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais e à capacidade de planejar estratégias de ensino mais interativas. Isso implica formação continuada e atualização constante.

Freire (2021) enfatiza que a prática educativa deve ser baseada no diálogo, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem contribuir para a ampliação desse diálogo, desde que utilizadas de forma crítica e consciente no processo educativo. Por fim, Vygotsky (2007) destaca a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma colaborativa, favorecem essas interações, permitindo que os estudantes aprendam uns com os outros e ampliem suas capacidades cognitivas em ambientes mediados pelo professor.

2.2 DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO BÁSICO

A integração das tecnologias digitais no Ensino Básico, embora apresente inúmeras potencialidades pedagógicas, também envolve desafios significativos que impactam diretamente a sua efetivação no contexto escolar. Esses desafios estão relacionados tanto a aspectos estruturais quanto pedagógicos,

exigindo das instituições de ensino e dos profissionais da educação uma reorganização de práticas, concepções e estratégias de ensino.

Um dos principais desafios diz respeito à desigualdade no acesso às tecnologias digitais. Em muitas realidades escolares, especialmente em contextos mais vulneráveis, ainda há limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, como a falta de equipamentos adequados, acesso restrito à internet e ausência de recursos digitais suficientes para atender às demandas pedagógicas.

Segundo Kenski (2012), a simples presença de tecnologias na escola não garante a inovação educacional, sendo necessário considerar as condições materiais e formativas para sua utilização. Para a autora, a inclusão das tecnologias deve estar associada a políticas educacionais consistentes que assegurem sua efetiva integração ao processo de ensino e aprendizagem. Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Muitos professores ainda não receberam capacitação adequada para o uso pedagógico das tecnologias digitais, o que dificulta sua incorporação de forma crítica e intencional nas práticas educativas. Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para o desenvolvimento de competências digitais.

Moran (2012) destaca que o professor contemporâneo precisa atuar como mediador do conhecimento, sendo capaz de utilizar as tecnologias de forma estratégica para promover aprendizagens significativas. No entanto, isso exige não apenas domínio técnico, mas também reflexão pedagógica sobre o uso desses recursos.

Além disso, Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que a mediação pedagógica em ambientes digitais requer planejamento, criatividade e capacidade de adaptação constante. O professor deve ser capaz de integrar diferentes linguagens e recursos tecnológicos, articulando-os aos objetivos educacionais.

Outro aspecto importante está relacionado à resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação e instituições escolares. Essa resistência muitas vezes está associada ao medo da substituição do papel docente ou à dificuldade de adaptação às novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologia. Freire (2021) argumenta que a prática educativa deve ser pautada na abertura ao novo e no compromisso com a transformação social. Nesse sentido, a incorporação das tecnologias digitais deve ser compreendida como uma oportunidade de ampliação das possibilidades pedagógicas, e não como ameaça ao papel do educador.

Por fim, Vygotsky (2007) contribui para essa discussão ao enfatizar que o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação. Assim, o uso das tecnologias digitais deve ser orientado de forma a promover interações significativas entre os sujeitos, garantindo que o processo educativo permaneça centrado no desenvolvimento humano e na construção coletiva do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a inovação e o uso das tecnologias digitais no Ensino Básico representam um importante avanço no campo educacional contemporâneo. As tecnologias, quando integradas de forma planejada e intencional, contribuem para a diversificação das práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo.

Verificou-se que recursos digitais, metodologias ativas e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo o protagonismo dos estudantes e promovendo maior engajamento nas atividades escolares. Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, uma vez que ele atua como mediador do processo educativo, orientando e direcionando o uso pedagógico das tecnologias.

Entretanto, também foram identificados desafios importantes, como a falta de infraestrutura adequada em algumas instituições, a necessidade de formação continuada dos docentes e as desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Esses fatores evidenciam que a simples presença de recursos tecnológicos não garante a inovação educacional, sendo necessária uma articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas consistentes.

Dessa forma, conclui-se que as tecnologias digitais representam instrumentos potentes para a inovação educacional, desde que utilizadas de maneira crítica, ética e pedagógica. A educação contemporânea deve buscar a integração entre tecnologia e prática docente, visando à construção de uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, currículo e metodologias ativas**: desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 11

PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: UMA ANÁLISE DO PAJUBÁ SOB A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA

LINGUISTIC PRACTICES AND IDENTITY CONSTRUCTION: AN ANALYSIS OF PAJUBÁ FROM A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-011>

Francisco Kennedy Gonçalves Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
E-mail: franciscokennedy91@gmail.com

Edileusa Alves Porto Macedo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
E-mail: edileusamacedo@gmail.com

Kleidiane Andrade Sousa Quaresma

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
E-mail: kleidianeandrade@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa o pajubá sob a perspectiva da Sociolinguística, compreendendo essa variedade linguística como uma prática discursiva que ultrapassa sua função comunicativa e se constitui como mecanismo de construção identitária, pertencimento social e resistência da comunidade LGBTQIAPN+. Fundamentado em autores como Labov, Bakhtin, Bortoni-Ricardo, Rajagopalan, Orlandi, Butler e Bagno, o estudo parte da concepção de que a língua é um fenômeno social, heterogêneo e historicamente situado, cujos usos refletem relações de poder, experiências coletivas e processos de produção de sentidos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, baseada na análise de produções científicas e referenciais teóricos sobre Sociolinguística, identidade, linguagem, diversidade linguística e estudos de gênero. Os resultados evidenciam que o pajubá constitui um repertório linguístico marcado pela criatividade lexical, pela ressignificação de elementos oriundos de línguas africanas e pela construção de estratégias de reconhecimento e solidariedade entre seus falantes. Além disso, demonstra-se que essa prática linguística desempenha importante papel na afirmação de identidades, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e no enfrentamento de processos históricos de estigmatização e preconceito linguístico. Conclui-se que a análise do pajubá amplia a compreensão das relações entre linguagem, cultura e sociedade, contribuindo para o reconhecimento da diversidade linguística brasileira e para a valorização de práticas discursivas historicamente marginalizadas.

Palavras-chave: Comunidade LGBTQIAPN+; Diversidade linguística; Identidade linguística; Pajubá; Sociolinguística.

ABSTRACT

This article analyzes *pajubá* from a sociolinguistic perspective, viewing this linguistic variety as a discursive practice that transcends its communicative function to serve as a mechanism for identity construction, social belonging, and resistance within the LGBTQIAPN+ community. Drawing on authors such as Labov, Bakhtin, Bortoni-Ricardo, Rajagopalan, Orlandi, Butler, and Bagno, the study is grounded in the concept of language as a social, heterogeneous, and historically situated phenomenon, the usage of which reflects power relations, collective experiences, and processes of meaning-making. This qualitative research was conducted through a literature review, analyzing scholarly works and theoretical frameworks regarding sociolinguistics, identity, language, linguistic diversity, and gender studies. The results reveal that *pajubá* constitutes a linguistic repertoire characterized by lexical creativity, the re-signification of elements derived from African languages, and the development of strategies for recognition and solidarity among its speakers. Furthermore, the study demonstrates that this linguistic practice plays a vital role in identity affirmation, the strengthening of a sense of belonging, and the challenging of historical processes of stigmatization and linguistic prejudice. It concludes that the analysis of *pajubá* broadens the understanding of the relationships between language, culture, and society, contributing to the recognition of Brazilian linguistic diversity and the valuing of historically marginalized discursive practices.

Keywords: LGBTQIAPN+ community; Linguistic diversity; Linguistic identity; *Pajubá*; Sociolinguistics.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado Práticas linguísticas e construção identitária: uma análise do pajubá sob a perspectiva da Sociolinguística, tem como objeto de estudo o pajubá, variedade linguística utilizada predominantemente por sujeitos da comunidade LGBTQIAPN+, compreendendo-o como uma prática discursiva que ultrapassa a função comunicativa e se constitui como elemento de construção identitária, resistência social e produção de sentidos. Inserido no campo da Sociolinguística, o estudo busca analisar de que maneira o uso do pajubá evidencia as relações entre língua, identidade e contexto social, bem como discutir suas contribuições para a compreensão da diversidade linguística e das dinâmicas socioculturais que permeiam as práticas de linguagem na sociedade contemporânea.

Partindo desse pressuposto, contextualizar este tema torna-se fulcral para a compreensão da pesquisa, uma vez que a língua não pode ser concebida como um sistema homogêneo e estático, desvinculado das condições históricas e sociais de seus falantes. Sob a perspectiva da Sociolinguística, a

linguagem constitui uma prática social heterogênea, marcada pelas relações de poder, pelas identidades coletivas e pelas experiências vividas em diferentes comunidades de fala (Labov, 2008; Calvet, 2002).

Nessa direção, Bakhtin (2014) compreende a linguagem como um fenômeno essencialmente dialógico, no qual os enunciados são produzidos em constante interação entre sujeitos socialmente situados, enquanto Bortoni-Ricardo (2004) evidencia que toda comunidade linguística desenvolve formas particulares de uso da língua, legitimadas por suas práticas culturais e pelos contextos de interação.

Nesse cenário, o pajubá emerge como um repertório lexical e discursivo construído historicamente por sujeitos LGBTQIAPN+, especialmente por travestis, mulheres trans e homens gays, incorporando vocábulos provenientes, em grande medida, de línguas africanas, notadamente do iorubá, difundidos inicialmente nos espaços religiosos de matriz afro-brasileira e posteriormente ressignificados em diferentes contextos de sociabilidade.

Mais do que um conjunto de expressões, o pajubá configura-se como uma prática linguística que possibilita o fortalecimento de vínculos comunitários, o reconhecimento entre pares e a elaboração de estratégias de resistência frente aos processos de marginalização e violência historicamente direcionados a essa população (Butler, 2022).

Sob essa perspectiva, compreender o pajubá implica reconhecer que as escolhas linguísticas constituem mecanismos de produção de identidades sociais e de pertencimento coletivo. Conforme Rajagopalan (2003), a identidade não antecede a linguagem; ao contrário, ela é continuamente construída e reconstruída nas interações sociais mediadas pelo discurso. De modo semelhante, Fiorin (2013) destaca que os sentidos produzidos pela linguagem decorrem das condições históricas e ideológicas de sua circulação, enquanto Orlandi (2020) enfatiza que os discursos refletem relações de poder e posicionamentos sociais, revelando que os usos linguísticos são atravessados por processos de significação que ultrapassam os aspectos estruturais da língua.

Diante desse cenário, observa-se que, embora os estudos sobre diversidade linguística tenham avançado significativamente nas últimas décadas, ainda são incipientes as pesquisas que analisam o pajubá a partir de uma perspectiva sociolinguística articulada às discussões sobre identidade, práticas discursivas e resistência social. Grande parte das investigações concentra-se em abordagens antropológicas, históricas ou relacionadas aos estudos de gênero e sexualidade, havendo espaço para aprofundar a compreensão dos processos linguísticos que sustentam sua constituição como variedade de prestígio intracomunitário e como marcador de pertencimento social. Além disso, persistem discursos que deslegitimam essa prática linguística, reproduzindo preconceitos que refletem desigualdades sociais e simbólicas presentes na sociedade brasileira.

Diante dessa realidade, o presente estudo é orientado pela seguinte questão norteadora: de que maneira o pajubá, analisado sob a perspectiva da Sociolinguística, constitui uma prática linguística de

construção identitária, pertencimento social e resistência no contexto da comunidade LGBTQIAPN+? Com vistas a responder a esse questionamento, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar o pajubá como uma prática linguística de construção identitária sob a perspectiva da Sociolinguística. Especificamente, busca-se compreender os processos históricos e sociais envolvidos na constituição dessa variedade linguística, discutir sua relação com a produção de identidades e com as práticas discursivas da comunidade LGBTQIAPN+ e refletir sobre as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o reconhecimento da diversidade linguística e para o enfrentamento do preconceito linguístico.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância acadêmica e social do tema. No âmbito científico, contribui para ampliar as discussões acerca das relações entre linguagem, identidade e práticas sociais, fortalecendo o diálogo entre a Sociolinguística, a Linguística Aplicada e os estudos de gênero e sexualidade. No campo social, favorece a valorização de práticas linguísticas historicamente invisibilizadas, colaborando para a desconstrução de estigmas e para a promoção do respeito à diversidade linguística e cultural, princípios fundamentais para uma sociedade democrática e plural.

A relevância deste estudo reside, ainda, na possibilidade de compreender o pajubá não apenas como um repertório lexical característico de um grupo social, mas como um fenômeno linguístico complexo, constituído por processos de interação, negociação de sentidos e construção simbólica de identidades. Ao evidenciar essas dimensões, o artigo contribui para ampliar o debate acerca das múltiplas formas de manifestação da língua e de seus vínculos com as experiências sociais dos sujeitos.

Assim, o presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta as discussões sobre Sociolinguística, identidade, práticas discursivas e diversidade linguística, com especial atenção ao pajubá e às contribuições dos estudos sobre linguagem e gênero. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados da análise, articulando-os aos referenciais teóricos mobilizados. Por fim, expõem-se as considerações finais, destacando as principais contribuições do estudo, suas limitações e possibilidades para futuras investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA E A CONCEPÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

A Sociolinguística consolidou-se como um dos principais campos dos estudos da linguagem ao romper com a concepção de língua entendida como um sistema homogêneo, abstrato e independente das práticas sociais. Em oposição às perspectivas estritamente estruturalistas, essa área do conhecimento compreende que a língua é um fenômeno essencialmente social, cuja constituição está diretamente relacionada às condições históricas, culturais e interacionais vivenciadas pelos falantes. Dessa forma, os

diferentes usos linguísticos não representam desvios de uma norma idealizada, mas expressam a diversidade inerente às comunidades de fala e às experiências sociais dos sujeitos.

Nesse contexto, Labov (2008), considerado um dos principais expoentes da Sociolinguística Variacionista, demonstra que a heterogeneidade linguística constitui uma característica intrínseca de todas as línguas naturais. Para o autor, a variação ocorre de maneira sistemática e está relacionada a fatores sociais como idade, gênero, escolaridade, classe social, contexto comunicativo e pertencimento a determinados grupos. Assim, compreender a língua implica reconhecer que diferentes formas de falar coexistem legitimamente e desempenham funções específicas nas interações sociais.

A partir dessa perspectiva, a diversidade linguística deixa de ser concebida como um problema ou uma imperfeição do sistema linguístico, passando a ser compreendida como reflexo da própria organização social. As escolhas realizadas pelos falantes não são aleatórias, mas respondem às necessidades comunicativas, às identidades construídas nas interações e aos contextos socioculturais em que estão inseridos. Desse modo, cada comunidade desenvolve repertórios linguísticos particulares que expressam valores, tradições, formas de sociabilidade e mecanismos de pertencimento coletivo.

Corroborando essa compreensão, Calvet (2002) afirma que a língua constitui um fenômeno inseparável da sociedade, sendo moldada continuamente pelas relações sociais estabelecidas entre seus usuários. Segundo o autor, estudar a linguagem exige considerar os aspectos políticos, culturais e econômicos que atravessam sua utilização, uma vez que os processos linguísticos refletem disputas simbólicas, relações de poder e dinâmicas de inclusão e exclusão presentes na vida social. Nessa perspectiva, a análise das variedades linguísticas permite compreender não apenas aspectos estruturais da língua, mas também os mecanismos sociais que legitimam determinados usos em detrimento de outros.

Essa compreensão aproxima-se da concepção dialógica da linguagem desenvolvida por Bakhtin (2014), para quem toda manifestação linguística é produzida em interação com outros sujeitos e com os discursos historicamente constituídos. O autor defende que os enunciados são sempre atravessados por vozes sociais, valores ideológicos e experiências coletivas, evidenciando que a linguagem não existe de forma neutra ou isolada. Cada escolha lexical, cada expressão e cada forma de dizer refletem posicionamentos sociais e produzem sentidos que somente podem ser compreendidos considerando-se o contexto em que são enunciados.

Sob essa ótica, a língua configura-se como espaço de negociação de significados e de construção das relações sociais. As práticas linguísticas deixam de representar apenas instrumentos de comunicação para assumirem papel central na constituição das identidades individuais e coletivas. Ao utilizar determinadas variedades linguísticas, os sujeitos também manifestam pertencimentos culturais, posicionamentos ideológicos e vínculos com grupos específicos, reafirmando continuamente sua inserção em diferentes comunidades de fala.

No contexto educacional, essa perspectiva ganha especial relevância ao problematizar concepções normativas que frequentemente desqualificam variedades linguísticas utilizadas por grupos socialmente minoritários. Conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2004), reconhecer a pluralidade linguística significa compreender que todas as variedades possuem organização própria e são plenamente funcionais em seus respectivos contextos de uso. O desafio da educação linguística, portanto, não consiste em substituir uma variedade por outra, mas em ampliar a competência comunicativa dos estudantes, promovendo o respeito às diferenças e combatendo práticas de preconceito linguístico.

Em consonância com essa compreensão, Bagno (2015) afirma que o preconceito linguístico constitui uma das formas mais recorrentes de discriminação social no Brasil, uma vez que determinadas variedades são frequentemente associadas a estereótipos negativos que recaem sobre seus falantes. Tal fenômeno evidencia que a avaliação social das formas de falar está menos relacionada à estrutura da língua do que às relações de poder existentes entre os diferentes grupos sociais. Sob essa perspectiva, investigar variedades linguísticas como o pajubá representa reconhecer a legitimidade de práticas discursivas produzidas em contextos historicamente marginalizados, contribuindo para ampliar a compreensão acerca da diversidade linguística e das múltiplas formas pelas quais a linguagem participa da construção da vida social.

2.2 LINGUAGEM, IDENTIDADE E PRÁTICAS DISCURSIVAS

As discussões contemporâneas acerca da linguagem evidenciam que os processos comunicativos extrapolam a simples transmissão de informações, constituindo-se como espaços de produção de sentidos, negociação de significados e construção das identidades sociais. Sob essa perspectiva, falar uma língua implica assumir posicionamentos, mobilizar repertórios culturais e participar de práticas discursivas que revelam formas específicas de compreender e experienciar o mundo. Assim, a identidade deixa de ser concebida como uma característica fixa ou essencial do indivíduo, passando a ser entendida como uma construção contínua, produzida nas interações sociais mediadas pela linguagem.

Nessa direção, Rajagopalan (2003) argumenta que identidade e linguagem mantêm uma relação de interdependência, uma vez que os sujeitos constroem e reconstróem suas identidades por meio dos discursos que produzem e dos quais participam. Para o autor, a identidade não antecede o uso da língua; ao contrário, ela emerge das práticas sociais e discursivas, sendo permanentemente negociada em diferentes contextos de interação. Tal compreensão rompe com concepções essencialistas e permite reconhecer que as identidades são múltiplas, dinâmicas e atravessadas por fatores históricos, culturais, políticos e ideológicos.

Essa perspectiva dialoga com os pressupostos da Análise do Discurso, especialmente nas contribuições de Orlandi (2020), que compreende o discurso como um processo de produção de sentidos determinado pelas condições históricas e sociais em que ocorre. Segundo a autora, todo enunciado está

inserido em formações discursivas que orientam aquilo que pode ou não ser dito em determinado contexto, revelando que os sentidos não são produzidos exclusivamente pela estrutura linguística, mas pelas relações entre língua, história e ideologia. Dessa maneira, os usos da linguagem expressam posicionamentos sociais e refletem disputas simbólicas presentes na sociedade.

Ao abordar a constituição dos sentidos, Fiorin (2013) ressalta que os discursos não podem ser compreendidos isoladamente de seus contextos de produção e circulação. Cada escolha lexical, cada estratégia argumentativa e cada forma de organização do discurso carregam valores culturais e ideológicos que orientam a interpretação dos interlocutores. Sob esse enfoque, a linguagem funciona como instrumento por meio do qual os sujeitos atribuem significados às suas experiências, constroem representações sociais e estabelecem relações de pertencimento com diferentes grupos.

As reflexões de Bakhtin (2014) reforçam essa compreensão ao afirmar que toda manifestação linguística possui natureza essencialmente dialógica. Para o autor, nenhum enunciado surge de maneira isolada; ele sempre responde a discursos anteriores e antecipa novas respostas, constituindo uma cadeia contínua de interações sociais. Esse caráter dialógico evidencia que os sujeitos constroem suas identidades na relação com o outro, apropriando-se, ressignificando e transformando discursos que circulam socialmente. Assim, a linguagem torna-se espaço privilegiado para a negociação de identidades e para a produção de novas formas de pertencimento.

No âmbito das discussões sobre gênero e sexualidade, Judith Butler (2022) amplia essa reflexão ao compreender a identidade como resultado de práticas performativas continuamente reiteradas nas interações sociais. Para a autora, categorias identitárias não representam essências naturais, mas efeitos produzidos por práticas discursivas e culturais que podem ser reproduzidas, contestadas ou ressignificadas. Essa abordagem permite compreender que as formas de falar, os vocabulários específicos e os modos de interação também participam da construção das identidades de gênero e sexualidade, constituindo mecanismos de reconhecimento entre sujeitos pertencentes a determinadas comunidades.

Sob esse prisma, as práticas linguísticas assumem papel central na constituição dos grupos sociais. Determinadas expressões, escolhas lexicais e estratégias comunicativas funcionam como marcadores simbólicos capazes de fortalecer vínculos coletivos, delimitar fronteiras identitárias e produzir sentimentos de pertencimento. Mais do que simples instrumentos de comunicação, essas práticas representam formas de compartilhar experiências, valores, memórias e modos particulares de interpretar a realidade social.

Essa compreensão evidencia que os repertórios linguísticos desenvolvidos por grupos historicamente marginalizados constituem importantes mecanismos de afirmação identitária e resistência cultural. Em diferentes contextos sociais, comunidades submetidas a processos de exclusão elaboram formas específicas de utilização da linguagem como estratégia de proteção, reconhecimento mútuo e fortalecimento coletivo. Nesses casos, os usos linguísticos assumem funções que ultrapassam a

comunicação cotidiana, tornando-se elementos de coesão social e de enfrentamento às desigualdades simbólicas produzidas pelas relações de poder.

Desse modo, compreender as relações entre linguagem, identidade e práticas discursivas significa reconhecer que toda variedade linguística está inserida em processos históricos de significação e de construção social. Essa perspectiva fornece importantes subsídios para a análise do pajubá, uma vez que permite interpretá-lo não apenas como um conjunto de vocábulos característicos da comunidade LGBTQIAPN+, mas como uma prática discursiva capaz de produzir pertencimento, fortalecer identidades coletivas e expressar formas de resistência frente aos processos de invisibilização e discriminação historicamente vivenciados por seus falantes.

2.3 O PAJUBÁ COMO PRÁTICA LINGUÍSTICA DA COMUNIDADE LGBTQIAPN+

O pajubá constitui um dos mais significativos repertórios linguísticos produzidos pela comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil, configurando-se como uma variedade lexical e discursiva construída historicamente em contextos de sociabilidade, resistência e afirmação identitária. Embora frequentemente seja reduzido ao status de gíria ou linguagem informal, sua constituição revela processos sociolinguísticos complexos que envolvem circulação de saberes culturais, ressignificação de elementos linguísticos e fortalecimento de vínculos comunitários. Sob essa perspectiva, compreender o pajubá implica reconhecê-lo como uma prática social que expressa experiências históricas, relações de pertencimento e estratégias de sobrevivência diante das múltiplas formas de exclusão social.

A origem do pajubá está profundamente relacionada às religiões de matriz africana, especialmente à incorporação de vocábulos oriundos do iorubá e de outras línguas africanas preservadas nos terreiros de candomblé e umbanda. Durante décadas, esses espaços constituíram ambientes de acolhimento para pessoas LGBTQIAPN+, sobretudo travestis, mulheres trans e homens gays, que encontravam nessas comunidades possibilidades de proteção social, construção de vínculos afetivos e reconhecimento de suas identidades. Nesse processo de convivência, diversos termos passaram a ser incorporados ao cotidiano desses sujeitos, adquirindo novos significados conforme circulavam em diferentes contextos de interação social (MOTT, 1987).

Entretanto, a constituição do pajubá não decorre apenas da incorporação de palavras de origem africana. Ao longo de sua trajetória, essa variedade linguística passou por contínuos processos de adaptação, inovação lexical e ressignificação semântica, produzindo um repertório dinâmico que acompanha as transformações culturais da comunidade LGBTQIAPN+. Nesse sentido, Zamboni (2021) destaca que o pajubá representa um sistema linguístico em permanente construção, cuja vitalidade decorre da criatividade de seus falantes e da constante atualização de seus significados conforme novos contextos sociais são vivenciados.

Esse caráter dinâmico aproxima o pajubá das concepções sociolinguísticas que compreendem a língua como prática social em permanente transformação. Conforme Labov (2008), toda variedade linguística sofre mudanças decorrentes das interações estabelecidas entre seus usuários, sendo influenciada por fatores históricos, culturais e sociais. Assim, a renovação constante do léxico do pajubá evidencia que a linguagem acompanha as mudanças experimentadas pela própria comunidade, incorporando novas expressões, reformulando significados e adaptando-se às diferentes formas de sociabilidade produzidas ao longo do tempo.

Além de sua dimensão comunicativa, o pajubá desempenha importante função identitária. O compartilhamento de um repertório lexical comum fortalece o sentimento de pertencimento entre seus falantes, permitindo o reconhecimento mútuo e a consolidação de redes de solidariedade. Em diferentes contextos, utilizar determinadas expressões significa compartilhar experiências coletivas, reconhecer trajetórias semelhantes e afirmar vínculos culturais construídos historicamente. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de representar apenas um instrumento de comunicação para assumir papel fundamental na constituição das identidades sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à função estratégica desempenhada pelo pajubá em contextos marcados pela discriminação. Historicamente, pessoas LGBTQIAPN+, especialmente travestis e mulheres trans, estiveram submetidas a intensos processos de violência, perseguição e exclusão dos espaços públicos. Nesse cenário, o desenvolvimento de formas particulares de comunicação possibilitou a troca de informações entre integrantes da comunidade sem que determinados significados fossem imediatamente compreendidos por sujeitos externos ao grupo. Assim, o pajubá também atuou como mecanismo de proteção, preservação da privacidade e fortalecimento das relações de confiança estabelecidas entre seus falantes.

Sob essa perspectiva, Vianna e Lacombe (2018) argumentam que as práticas linguísticas desenvolvidas por grupos dissidentes das normas hegemônicas representam importantes formas de produção de subjetividades e resistência política. A linguagem, nesse contexto, não apenas descreve identidades, mas participa ativamente de sua constituição, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados produzam novas formas de reconhecimento social e desafiem discursos excludentes que buscam silenciar suas experiências. O pajubá insere-se nesse movimento ao criar possibilidades de expressão que valorizam vivências frequentemente invisibilizadas nos discursos dominantes.

Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Butler (2022), ao demonstrar que as identidades são continuamente produzidas e reafirmadas por práticas performativas realizadas nas interações sociais. O uso do pajubá constitui uma dessas práticas, pois, ao mobilizar determinado repertório linguístico, os sujeitos reafirmam pertencimentos coletivos, produzem formas específicas de identificação e participam da construção de espaços simbólicos de acolhimento. Assim, a linguagem torna-se elemento

constitutivo da própria experiência social, evidenciando que identidade e discurso se produzem mutuamente.

Sob o ponto de vista sociolinguístico, também é importante reconhecer que o pajubá não apresenta uso homogêneo entre todos os integrantes da comunidade LGBTQIAPN+. Seu emprego varia conforme fatores como geração, localização geográfica, nível de inserção nos espaços comunitários, experiências individuais e diferentes formas de interação social. Essa diversidade interna confirma os pressupostos da Sociolinguística ao evidenciar que nenhuma variedade linguística permanece estática, sendo continuamente transformada pelas práticas sociais de seus usuários. Dessa forma, o pajubá constitui um repertório aberto, flexível e permanentemente reconstruído pelas experiências de seus falantes.

Nas últimas décadas, observa-se ainda um processo de expansão do pajubá para além dos espaços originalmente vinculados à comunidade LGBTQIAPN+. O crescimento das redes sociais digitais, da produção cultural, das manifestações artísticas e da maior visibilidade de artistas, influenciadores e ativistas contribuiu para a circulação de diversas expressões junto ao público em geral. Esse movimento ampliou o conhecimento social acerca do pajubá, mas também provocou debates sobre a apropriação de seus elementos linguísticos, especialmente quando utilizados sem reconhecimento de sua trajetória histórica e de seu significado político para a comunidade que os produziu.

Dessa maneira, analisar o pajubá sob a perspectiva da Sociolinguística significa compreender que essa variedade linguística ultrapassa a dimensão lexical, constituindo-se como patrimônio cultural, prática discursiva e instrumento de resistência social. Seus processos de formação, circulação e transformação revelam que a linguagem participa ativamente da construção das identidades, da consolidação das relações de pertencimento e da produção de espaços de reconhecimento para grupos historicamente marginalizados. Assim, o estudo do pajubá amplia a compreensão sobre a diversidade linguística brasileira e reafirma a necessidade de reconhecer a legitimidade das múltiplas formas de uso da língua presentes na sociedade contemporânea.

2.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO, RESISTÊNCIA E LEGITIMIDADE DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

A diversidade linguística constitui uma característica inerente às línguas naturais. Entretanto, nem todas as variedades recebem o mesmo reconhecimento social, uma vez que sua valorização está diretamente relacionada às relações de poder que estruturam a sociedade. Em contextos marcados por desigualdades sociais, determinadas formas de falar são legitimadas como modelos de prestígio, enquanto outras são estigmatizadas e associadas a grupos historicamente marginalizados. Essa realidade evidencia que o julgamento sobre os usos da língua não decorre exclusivamente de critérios linguísticos, mas, sobretudo, de fatores sociais, culturais e ideológicos.

Nesse cenário, o preconceito linguístico manifesta-se como um mecanismo de discriminação que utiliza a linguagem para reforçar hierarquias sociais e legitimar processos de exclusão. Bagno (2015) afirma que esse fenômeno consiste na desvalorização de variedades linguísticas consideradas distantes da norma-padrão, produzindo a falsa ideia de que existem formas superiores e inferiores de utilização da língua. Para o autor, tal concepção ignora os pressupostos científicos da Linguística e da Sociolinguística, segundo os quais toda variedade possui organização própria, regularidade estrutural e plena capacidade de atender às necessidades comunicativas de seus falantes.

Sob essa perspectiva, a estigmatização de determinadas práticas linguísticas representa, na realidade, uma forma indireta de discriminação contra os grupos sociais que as utilizam. Assim, quando uma variedade é ridicularizada ou considerada inadequada, não é apenas sua estrutura linguística que está sendo questionada, mas também as identidades, os valores culturais e as experiências dos sujeitos que a produzem. O preconceito linguístico, portanto, constitui expressão das desigualdades sociais existentes, reproduzindo mecanismos de exclusão que extrapolam o campo da linguagem.

No caso do pajubá, essa dinâmica torna-se particularmente evidente. Por estar historicamente associado à comunidade LGBTQIAPN+, especialmente a travestis, mulheres trans e homens gays, seu uso frequentemente é alvo de estigmatização, ironização e deslegitimação. Em muitos contextos, essa variedade é reduzida à condição de "gíria", "linguagem inadequada" ou "fala caricatural", desconsiderando sua relevância histórica, cultural e identitária. Tal desqualificação revela que os julgamentos dirigidos ao pajubá decorrem menos de suas características linguísticas do que dos preconceitos direcionados aos grupos que o utilizam.

Essa compreensão encontra respaldo nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), ao defender que toda variedade linguística deve ser analisada em seu contexto de uso e nas práticas sociais que lhe atribuem significado. A autora ressalta que nenhuma forma de falar é intrinsecamente inferior a outra, pois todas apresentam regras próprias de funcionamento e cumprem funções específicas nas interações sociais. Reconhecer essa pluralidade significa compreender que a competência linguística envolve a capacidade de transitar entre diferentes registros e variedades, respeitando os contextos comunicativos sem estabelecer hierarquias entre eles.

Os pressupostos da Sociolinguística Variacionista reforçam essa compreensão ao demonstrar que a variação linguística constitui elemento constitutivo da própria língua. Conforme Labov (2008), toda comunidade apresenta diferentes formas de realização linguística, influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Dessa forma, não há fundamento científico para considerar determinadas variedades como incorretas ou deficientes. O que existe são formas distintas de utilização da linguagem, cada uma adequada às necessidades e às práticas sociais de seus respectivos grupos de falantes.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, Orlandi (2020) destaca que os sentidos atribuídos às práticas linguísticas são produzidos nas relações entre língua, história e ideologia. Assim, os discursos que classificam determinadas variedades como inferiores ou inadequadas não são neutros; eles expressam posicionamentos ideológicos que contribuem para manter relações de poder e processos de exclusão social. Nesse contexto, deslegitimar o pajubá significa, simultaneamente, invisibilizar as experiências históricas da comunidade LGBTQIAPN+ e negar a legitimidade de suas formas de expressão.

Ao mesmo tempo, as práticas linguísticas podem desempenhar importante papel na resistência às formas de opressão social. Ao preservar, recriar e compartilhar um repertório lexical próprio, comunidades historicamente marginalizadas constroem espaços de reconhecimento, fortalecem vínculos coletivos e produzem mecanismos simbólicos de enfrentamento às tentativas de silenciamento. O pajubá exemplifica esse processo ao constituir uma linguagem que, além de comunicar, produz pertencimento, fortalece identidades e reafirma a existência social de seus falantes.

Nesse sentido, reconhecer o pajubá como objeto legítimo de investigação linguística representa também um compromisso ético com a valorização da diversidade cultural e com a democratização dos estudos da linguagem. A universidade e a escola possuem papel fundamental nesse processo, pois podem contribuir para desconstruir estereótipos historicamente reproduzidos e promover uma educação linguística fundamentada no respeito às diferenças. Essa perspectiva não implica substituir o ensino da norma-padrão, mas compreender que ela constitui apenas uma das variedades existentes na língua portuguesa, coexistindo com inúmeras outras formas legítimas de uso.

No campo educacional, essa discussão torna-se ainda mais relevante diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Ao reconhecer diferentes repertórios linguísticos como expressões legítimas das experiências sociais dos estudantes, a escola contribui para reduzir processos de exclusão simbólica e fortalecer princípios de equidade, cidadania e direitos humanos. A valorização da pluralidade linguística favorece, ainda, a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender que as diferenças de linguagem refletem a riqueza cultural da sociedade brasileira e não representam critérios para estabelecer superioridade entre grupos sociais.

Diante dessas reflexões, observa-se que o pajubá constitui um exemplo expressivo de como linguagem, identidade e relações de poder permanecem profundamente articuladas. Sua análise evidencia que as variedades linguísticas não podem ser compreendidas apenas por seus aspectos estruturais, sendo necessário considerar os processos históricos, sociais e culturais que orientam sua produção e circulação. Assim, reconhecer a legitimidade do pajubá significa ampliar a compreensão sobre a diversidade linguística brasileira, fortalecer perspectivas inclusivas nos estudos da linguagem e reafirmar o compromisso da

Sociolinguística com a valorização das múltiplas formas de expressão presentes na sociedade contemporânea.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos relacionados à linguagem, às práticas discursivas e à construção identitária demandam interpretações que considerem os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos em sua constituição. Diferentemente das pesquisas de natureza quantitativa, a abordagem qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas sociais, privilegiando a interpretação dos fenômenos em seus contextos de ocorrência (Minayo, 2001).

Quanto aos objetivos, esta investigação caracteriza-se como exploratória, uma vez que busca ampliar as discussões acerca do pajubá sob a perspectiva da Sociolinguística, identificando aproximações teóricas entre os estudos sobre variação linguística, identidade, práticas discursivas e diversidade linguística. Segundo Gil (2008), pesquisas exploratórias possibilitam maior aproximação com o objeto investigado, contribuindo para o desenvolvimento de novas interpretações e para o aprofundamento de temas ainda pouco explorados em determinado campo do conhecimento.

No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e demais produções acadêmicas relacionadas à Sociolinguística, à Linguística Aplicada, aos estudos da linguagem, às identidades sociais, aos estudos de gênero e sexualidade e às pesquisas específicas sobre o pajubá. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica permite reunir diferentes contribuições científicas sobre determinado fenômeno, favorecendo a construção de análises fundamentadas em conhecimentos previamente produzidos pela comunidade acadêmica.

A seleção do corpus bibliográfico priorizou obras reconhecidas na área da Linguística e da Sociolinguística, contemplando autores que discutem a relação entre linguagem e sociedade, como Labov (2008), Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2015), Bakhtin (2014), Orlandi (2020), Fiorin (2013) e Rajagopalan (2003). Também foram incorporadas produções voltadas às discussões sobre gênero, sexualidade e identidade, destacando-se Butler (2022), Vianna e Lacombe (2018), Mott (1987) e Zamboni (2021), cujas contribuições possibilitam compreender os processos históricos e socioculturais envolvidos na constituição do pajubá.

Os materiais selecionados foram submetidos à leitura analítica e interpretativa, buscando identificar categorias temáticas recorrentes relacionadas à constituição histórica do pajubá, aos processos de construção identitária, às práticas discursivas, às manifestações de preconceito linguístico e às formas de

resistência social produzidas por meio da linguagem. Essa etapa permitiu estabelecer relações entre diferentes perspectivas teóricas, favorecendo uma compreensão integrada do fenômeno investigado.

A análise dos dados fundamentou-se na interpretação crítica da literatura especializada, articulando os referenciais da Sociolinguística com contribuições da Análise do Discurso e dos estudos sobre identidade e gênero. Nesse processo, buscou-se compreender o pajubá não apenas como um repertório lexical característico da comunidade LGBTQIAPN+, mas como uma prática linguística atravessada por fatores históricos, culturais, políticos e ideológicos que influenciam sua constituição, circulação e ressignificação em diferentes contextos sociais.

A opção por esse percurso metodológico mostra-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que possibilita examinar o pajubá em sua complexidade sociocultural, evidenciando sua relevância para a compreensão das relações entre linguagem, identidade e pertencimento. Além disso, a pesquisa bibliográfica oferece subsídios para ampliar o debate acadêmico acerca da legitimidade das variedades linguísticas produzidas por grupos historicamente marginalizados, contribuindo para o fortalecimento de perspectivas inclusivas nos estudos da linguagem e para o reconhecimento da diversidade linguística brasileira.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura evidencia que o pajubá ultrapassa a compreensão restrita de um repertório de gírias utilizadas pela comunidade LGBTQIAPN+, configurando-se como uma prática linguística socialmente construída, atravessada por processos históricos, culturais e políticos. Sob a perspectiva da Sociolinguística, verifica-se que sua constituição acompanha os princípios gerais que orientam a formação das variedades linguísticas, uma vez que emerge das necessidades comunicativas de um grupo social específico e se desenvolve conforme as experiências compartilhadas por seus falantes. Nesse sentido, o pajubá confirma o pressuposto defendido por Labov (2008) de que a heterogeneidade constitui uma característica inerente às línguas naturais, sendo resultado das relações estabelecidas entre linguagem e sociedade.

Essa constatação permite compreender que o pajubá não pode ser analisado apenas por seus aspectos lexicais ou estruturais. Sua existência está diretamente vinculada às condições históricas de marginalização vivenciadas pela população LGBTQIAPN+, especialmente por travestis e mulheres trans, grupos que, durante décadas, enfrentaram intensos processos de exclusão social, violência e invisibilização. Nesse contexto, o desenvolvimento de formas particulares de comunicação representou uma estratégia de fortalecimento comunitário, favorecendo o reconhecimento entre pares e a construção de espaços simbólicos de proteção.

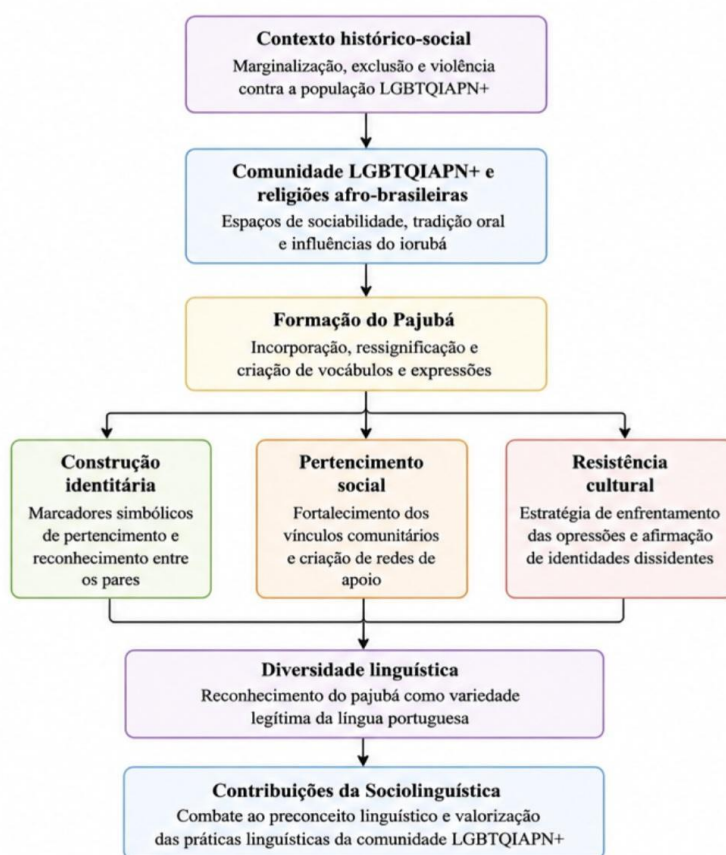
As produções analisadas demonstram que a origem do pajubá mantém estreita relação com as religiões de matriz africana, sobretudo com a incorporação de vocábulos provenientes do iorubá, posteriormente ressignificados nas interações cotidianas da comunidade LGBTQIAPN+. Entretanto, a literatura evidencia que sua constituição não corresponde a uma simples transferência lexical entre diferentes grupos sociais. Ao contrário, trata-se de um processo contínuo de recriação linguística, no qual novos sentidos são produzidos conforme as demandas comunicativas e identitárias dos falantes. Essa dinâmica confirma que a língua permanece em permanente transformação, acompanhando as mudanças socioculturais vivenciadas por seus usuários.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas refere-se ao papel desempenhado pelo pajubá na construção das identidades coletivas. Os estudos indicam que compartilhar um repertório linguístico específico fortalece sentimentos de pertencimento, reconhecimento e solidariedade entre sujeitos que compartilham experiências semelhantes de exclusão e resistência. Nessa perspectiva, a linguagem atua como elemento agregador, permitindo que os indivíduos se reconheçam como integrantes de uma mesma comunidade discursiva, mesmo quando inseridos em contextos sociais distintos.

Essa função identitária aproxima-se das reflexões de Rajagopalan (2003), para quem a identidade constitui um processo continuamente produzido nas práticas de linguagem. As análises desenvolvidas nesta pesquisa evidenciam que o uso do pajubá participa ativamente dessa construção, uma vez que determinadas escolhas lexicais funcionam como marcadores simbólicos de pertencimento. Falar o pajubá significa, em muitos contextos, compartilhar histórias, reconhecer experiências comuns e reafirmar uma identidade construída coletivamente por meio da interação social. O fluxograma a seguir resume:

Figura 1 – Fluxograma conceitual: o pajubá na perspectiva sociolinguística.

Figura 1 – Fluxograma conceitual: o pajubá na perspectiva sociolinguística



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A literatura também revela que o pajubá desempenha importante função política ao possibilitar formas de resistência frente às estruturas sociais que historicamente marginalizaram a população LGBTQIAPN+. Ao desenvolver um repertório linguístico próprio, a comunidade produz mecanismos de afirmação cultural que desafiam discursos normativos e ampliam a visibilidade de identidades frequentemente silenciadas. Sob essa perspectiva, a linguagem deixa de exercer apenas função comunicativa para assumir papel ativo na contestação das desigualdades sociais e na produção de novos espaços de reconhecimento.

Essa interpretação encontra respaldo nas contribuições de Butler (2022), ao compreender que identidades são continuamente produzidas por práticas performativas realizadas no cotidiano. A análise da literatura demonstra que o uso do pajubá integra essas práticas performativas, pois permite que os sujeitos expressem pertencimentos, reafirmem vínculos coletivos e produzam formas específicas de representação social. Assim, falar o pajubá constitui também um ato de afirmação identitária, por meio do qual experiências historicamente invisibilizadas conquistam maior visibilidade nos espaços públicos.

Outro resultado evidenciado refere-se à permanência do preconceito linguístico direcionado ao pajubá. Os estudos analisados demonstram que essa variedade frequentemente é reduzida ao status de linguagem vulgar, inadequada ou meramente caricatural, revelando que sua deslegitimação decorre muito mais dos preconceitos dirigidos à comunidade LGBTQIAPN+ do que de qualquer característica linguística objetiva. Esse processo confirma as reflexões de Bagno (2015), segundo as quais o preconceito linguístico representa uma manifestação das desigualdades sociais, funcionando como instrumento de exclusão simbólica.

Ao mesmo tempo, observa-se que a crescente circulação do pajubá em ambientes digitais, produções culturais e meios de comunicação tem ampliado sua visibilidade para além dos espaços originalmente ocupados pela comunidade LGBTQIAPN+. Diversas expressões passaram a integrar o vocabulário cotidiano de diferentes grupos sociais, fenômeno que evidencia o dinamismo das práticas linguísticas e a constante circulação de elementos culturais entre distintas comunidades de fala. Contudo, a literatura alerta que esse processo também suscita debates sobre apropriação cultural e apagamento das origens históricas dessas expressões, especialmente quando seu uso ocorre desvinculado das trajetórias sociais que lhes deram origem.

Do ponto de vista sociolinguístico, esse fenômeno confirma que as variedades linguísticas não permanecem restritas aos grupos que inicialmente as produziram. Conforme demonstram os estudos sobre mudança linguística, diferentes repertórios circulam socialmente, sofrem adaptações e incorporam novos significados conforme passam a integrar outras comunidades de fala. Entretanto, reconhecer esse dinamismo não significa desconsiderar as relações históricas e políticas que fundamentam sua constituição, aspecto essencial para compreender o valor simbólico do pajubá enquanto patrimônio cultural da comunidade LGBTQIAPN+.

A análise também evidencia importantes implicações para o campo educacional. Ao reconhecer o pajubá como objeto legítimo de investigação científica, amplia-se a compreensão acerca da diversidade linguística presente na sociedade brasileira, favorecendo práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças. Tal perspectiva contribui para combater estigmas historicamente reproduzidos no ensino de língua portuguesa, aproximando a educação linguística dos princípios defendidos pela Sociolinguística Educacional, que compreende a variação como característica constitutiva da língua e não como desvio da norma.

Por fim, a articulação entre os referenciais analisados permite responder à questão norteadora desta pesquisa ao demonstrar que o pajubá constitui uma prática linguística de construção identitária, pertencimento social e resistência. Sua relevância ultrapassa a dimensão lexical, revelando processos complexos de produção de sentidos, negociação de identidades e enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, sua investigação fortalece os estudos sociolinguísticos ao evidenciar que compreender a linguagem

significa, sobretudo, compreender as relações sociais, históricas e culturais que produzem as múltiplas formas de uso da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar o pajubá sob a perspectiva da Sociolinguística, compreendendo essa variedade linguística como uma prática de construção identitária, pertencimento social e resistência desenvolvida pela comunidade LGBTQIAPN+. Partindo da compreensão de que a linguagem constitui um fenômeno social, histórico e cultural, buscou-se evidenciar que os usos linguísticos ultrapassam sua dimensão comunicativa, assumindo papel fundamental na constituição das identidades e na organização das relações sociais.

A análise da literatura permitiu responder à questão norteadora deste estudo ao demonstrar que o pajubá não pode ser compreendido apenas como um conjunto de gírias ou expressões informais, mas como um repertório linguístico legitimado pelas práticas sociais de seus falantes. Sua constituição histórica, marcada pela influência das religiões de matriz africana, especialmente pelo contato com vocábulos oriundos do iorubá, revela que sua formação resulta de processos contínuos de interação, ressignificação e criatividade linguística, características inerentes à dinâmica das línguas naturais.

Os resultados evidenciaram, ainda, que o pajubá desempenha funções que extrapolam a comunicação cotidiana. Seu uso fortalece vínculos comunitários, promove o reconhecimento entre pares, reafirma identidades coletivas e constitui importante mecanismo de resistência diante dos processos históricos de marginalização vivenciados pela população LGBTQIAPN+. Dessa forma, a pesquisa confirma os pressupostos da Sociolinguística ao demonstrar que a língua acompanha as transformações da sociedade e reflete as experiências culturais, políticas e identitárias dos grupos que a utilizam.

Outro aspecto relevante observado refere-se à permanência do preconceito linguístico direcionado ao pajubá. Embora essa variedade tenha conquistado maior visibilidade nos últimos anos, sobretudo por meio das mídias digitais e da produção cultural contemporânea, ainda persistem discursos que desqualificam seus usos e reproduzem estigmas historicamente associados à comunidade LGBTQIAPN+. Tal realidade evidencia a necessidade de ampliar o debate acerca da legitimidade das diferentes variedades linguísticas existentes no português brasileiro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade.

Como toda pesquisa bibliográfica, este estudo apresenta limitações decorrentes da natureza de seu corpus, fundamentado exclusivamente na literatura especializada. Assim, não foi possível observar empiricamente as práticas de uso do pajubá em diferentes comunidades de fala, aspecto que poderá ser aprofundado em futuras investigações.

Dessa forma, sugere-se que pesquisas posteriores desenvolvam estudos de campo com integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, análises de interações em ambientes digitais, investigações sobre processos de mudança lexical do pajubá e pesquisas voltadas ao seu uso em diferentes regiões do Brasil. Também se mostram promissoras investigações acerca da presença dessa variedade linguística em contextos educacionais, nas mídias digitais e nas produções culturais contemporâneas, ampliando a compreensão de seus processos de circulação, ressignificação e legitimação social.

Conclui-se, portanto, que o pajubá constitui uma expressão legítima da diversidade linguística brasileira e um importante patrimônio cultural da comunidade LGBTQIAPN+. Sua análise evidencia que a linguagem participa ativamente da construção das identidades, da produção de sentidos e das formas de resistência social, reafirmando a contribuição da Sociolinguística para a compreensão das múltiplas relações entre língua, cultura e sociedade. Reconhecer a legitimidade do pajubá significa, em última instância, reconhecer a legitimidade das experiências, das histórias e das identidades de seus falantes, fortalecendo uma perspectiva científica comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I**: objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- MOTT, Luiz. **O lesbianismo no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 1987.
- VIANNA, Adriana; LACOMBE, Andrea. **De linguagem, gênero e sexualidade**: contribuições para uma linguística queer. Rio de Janeiro: Garamond, 2018.

ZAMBONI, Márcio. **Pajubá**: o código linguístico da comunidade LGBT brasileira. São Paulo: Devires, 2021.

CAPÍTULO 12

NEUROPSICOPEDAGOGIA E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NEUROPSYCHOPEDAGOGY AND LEARNING PROCESSES IN BASIC EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-012>

Viviane Magno Vieira

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI

E-mail: vivianemagno19@gmail.com

RESUMO

A aprendizagem constitui um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, neurológicos, emocionais, sociais e culturais, exigindo abordagens capazes de compreender o estudante em sua integralidade. Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia emerge como um campo interdisciplinar que articula conhecimentos da Neurociência, da Psicologia e da Pedagogia, contribuindo para a compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem e para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para os processos de aprendizagem na Educação Básica, evidenciando seus fundamentos teóricos e suas implicações para a prática pedagógica. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros e produções científicas relacionadas à Neurociência Educacional, processos cognitivos e dificuldades de aprendizagem. Os resultados da discussão teórica indicam que conhecimentos sobre funções cognitivas, como atenção, memória, emoção e plasticidade cerebral, podem subsidiar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes. Além disso, a Neuropsicopedagogia contribui para uma compreensão ampliada das dificuldades de aprendizagem, superando perspectivas reducionistas e favorecendo práticas baseadas no reconhecimento das potencialidades individuais. Conclui-se que a integração entre conhecimentos neurocientíficos e práticas pedagógicas representa uma possibilidade de fortalecimento da Educação Básica, promovendo processos de ensino e aprendizagem mais humanizados, inclusivos e fundamentados cientificamente.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Educação básica; Neurociência educacional; Neuropsicopedagogia.

ABSTRACT

Learning is a complex process involving cognitive, neurological, emotional, social, and cultural aspects, requiring approaches that understand the student in their entirety. In this context, Neuropsychopedagogy

emerges as an interdisciplinary field that integrates knowledge from neuroscience, psychology, and pedagogy, contributing to an understanding of the mechanisms involved in learning and the development of more inclusive educational practices. This article aims to analyze the contributions of Neuropsychopedagogy to learning processes in basic education, highlighting its theoretical foundations and implications for pedagogical practice. Methodologically, the study is qualitative and bibliographic in nature, based on an analysis of books and scientific literature regarding educational neuroscience, cognitive processes, and learning difficulties. The results of the theoretical discussion indicate that knowledge regarding cognitive functions—such as attention, memory, emotion, and brain plasticity—can inform pedagogical interventions better suited to students' needs. Furthermore, Neuropsychopedagogy fosters a broader understanding of learning difficulties, moving beyond reductionist perspectives and promoting practices based on recognizing individual potential. It is concluded that integrating neuroscientific knowledge with pedagogical practices offers a way to strengthen basic education, promoting teaching and learning processes that are more humanized, inclusive, and scientifically grounded.

Keywords: Basic education; Educational neuroscience; Learning; Learning difficulties; Neuropsychopedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado Neuropsicopedagogia e os processos de aprendizagem na Educação Básica, tem como objeto de estudo as contribuições da Neuropsicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem no contexto escolar. A pesquisa parte do pressuposto de que a aprendizagem constitui um fenômeno complexo, influenciado por fatores biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais, demandando uma abordagem interdisciplinar que articule conhecimentos provenientes da Neurociência, da Psicologia e da Pedagogia. Nesse cenário, a Neuropsicopedagogia emerge como um campo de conhecimento que busca compreender o funcionamento cerebral relacionado à aprendizagem, contribuindo para a identificação de dificuldades, potencialidades e estratégias de intervenção voltadas ao desenvolvimento integral do estudante.

Partindo desse pressuposto, contextualizar essa temática torna-se fundamental diante dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino na promoção de uma educação que atenda às diferentes formas de aprender. A heterogeneidade presente nas salas de aula evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as singularidades cognitivas dos estudantes, superando concepções homogêneas de ensino. Nessa perspectiva, compreender os mecanismos envolvidos no processamento das informações, na formação da memória, na atenção, nas funções executivas e na linguagem possibilita ao professor planejar intervenções mais eficazes e coerentes com as necessidades educacionais contemporâneas (Cosenza;

Guerra, 2021).

O avanço das pesquisas em Neurociência nas últimas décadas ampliou significativamente a compreensão acerca do funcionamento do cérebro humano e de sua relação com os processos de aprendizagem. Tais descobertas demonstram que o cérebro apresenta elevada capacidade de adaptação às experiências vivenciadas, fenômeno conhecido como plasticidade cerebral, aspecto que reforça a importância das experiências pedagógicas na construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, o ambiente escolar deixa de ser compreendido apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser reconhecido como um ambiente capaz de favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas (Lent, 2023).

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia apresenta-se como uma área interdisciplinar que integra conhecimentos da Neurociência, da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia, oferecendo subsídios para compreender como o cérebro aprende e quais fatores podem favorecer ou dificultar esse processo. Sua atuação não se restringe à identificação de dificuldades de aprendizagem, mas também contempla ações preventivas, de intervenção e de orientação aos profissionais da educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e fundamentadas em evidências científicas (Oliveira, 2014).

No âmbito da Educação Básica, a discussão torna-se ainda mais relevante em razão da crescente incidência de dificuldades de aprendizagem identificadas no ambiente escolar. Muitas dessas dificuldades decorrem de fatores diversos e nem sempre estão relacionadas à presença de transtornos do neurodesenvolvimento, exigindo uma análise criteriosa das condições cognitivas, emocionais, pedagógicas e socioculturais que permeiam o processo educativo. Assim, o conhecimento neuropsicopedagógico constitui importante instrumento para subsidiar o trabalho docente e fortalecer ações voltadas à promoção da aprendizagem significativa, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

Sob a perspectiva das teorias do desenvolvimento, compreende-se que a aprendizagem resulta da interação contínua entre o sujeito e o meio em que está inserido. Nesse sentido, tanto as contribuições construtivistas quanto as abordagens socioculturais evidenciam que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das experiências, das interações sociais e da mediação pedagógica, elementos que permanecem centrais nas discussões contemporâneas sobre aprendizagem e encontram respaldo nas investigações desenvolvidas pela Neurociência Educacional (Vygotsky, 2007).

Diante desse panorama, torna-se pertinente refletir sobre o papel da Neuropsicopedagogia na qualificação das práticas educacionais e na promoção de processos de ensino mais efetivos. A incorporação de conhecimentos científicos acerca do funcionamento cerebral pode favorecer a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de potencializar habilidades cognitivas, minimizar barreiras à aprendizagem e fortalecer práticas educacionais inclusivas, contribuindo para uma formação que considere o estudante em

sua integralidade.

Nesse contexto, a presente pesquisa é orientada pela seguinte questão norteadora: de que maneira a Neuropsicopedagogia pode contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino na Educação Básica?

Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para os processos de aprendizagem na Educação Básica, evidenciando seus fundamentos teóricos e suas implicações para a prática pedagógica. Como objetivos específicos, busca-se: apresentar os fundamentos da Neuropsicopedagogia; discutir os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem; e analisar as contribuições dessa área para a identificação e intervenção diante das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos que abordam a interface entre Neurociência, Psicologia e Educação. A investigação fundamenta-se na literatura especializada, permitindo uma reflexão crítica acerca das contribuições da Neuropsicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem e para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Básica.

2 NEUROPSICOPEDAGOGIA: FUNDAMENTOS E INTERFACES ENTRE NEUROCIÊNCIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A compreensão dos processos de aprendizagem no contexto educacional contemporâneo exige uma abordagem interdisciplinar capaz de considerar a complexidade dos fatores envolvidos no desenvolvimento humano. Durante muito tempo, os fenômenos relacionados à aprendizagem foram analisados predominantemente sob uma perspectiva pedagógica, centrada nos métodos de ensino e na organização curricular. Entretanto, os avanços científicos nas áreas da Neurociência e da Psicologia Cognitiva demonstraram que aprender envolve uma rede complexa de processos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais que atuam de maneira integrada.

Nesse cenário, a Neuropsicopedagogia consolida-se como um campo interdisciplinar que busca estabelecer relações entre os conhecimentos neurocientíficos, psicológicos e pedagógicos, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre como o sujeito aprende. Segundo Oliveira (2014), a aproximação entre Neurociência e Educação representa uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas, uma vez que oferece aos educadores conhecimentos sobre o funcionamento cerebral, os mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem e os fatores que podem interferir no desenvolvimento escolar.

A Neuropsicopedagogia diferencia-se de uma abordagem exclusivamente clínica ou diagnóstica, pois não se limita à identificação de dificuldades apresentadas pelos estudantes. Conforme estabelece a

Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp, 2020), essa área envolve ações de avaliação, acompanhamento, orientação e intervenção relacionadas aos processos de aprendizagem, considerando tanto as dificuldades quanto as potencialidades dos indivíduos. Dessa forma, sua contribuição para a Educação Básica está relacionada à construção de práticas que valorizem as singularidades dos estudantes e promovam condições mais favoráveis ao desenvolvimento cognitivo.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. O autor compreende que a aprendizagem não é um processo isolado, mas resultado da interação entre sujeito, linguagem, cultura e ambiente. Essa compreensão dialoga com os pressupostos neuropsicopedagógicos ao reconhecer que as experiências vivenciadas pelo estudante influenciam diretamente a organização das funções cognitivas.

Da mesma forma, Piaget (2013) destaca que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da construção ativa do conhecimento pelo sujeito. A aprendizagem envolve processos de assimilação e acomodação, nos quais o indivíduo reorganiza suas estruturas cognitivas diante das experiências vivenciadas. Embora as teorias construtivistas e neurocientíficas partam de referenciais distintos, ambas contribuem para compreender que o estudante possui papel ativo na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a Neuropsicopedagogia amplia o olhar sobre o processo educativo ao compreender que ensinar não significa apenas transmitir informações, mas criar condições para que o cérebro estabeleça conexões, desenvolva habilidades e atribua significado às experiências escolares. Assim, sua inserção no campo educacional contribui para uma prática pedagógica mais consciente das dimensões cognitivas e emocionais envolvidas no aprender.

2.1 PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM: MEMÓRIA, ATENÇÃO, EMOÇÃO E PLASTICIDADE CEREBRAL

A aprendizagem humana constitui um processo dinâmico que depende da atuação integrada de diferentes funções cognitivas. Entre essas funções, destacam-se atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e funções executivas, responsáveis pela capacidade de selecionar informações, estabelecer relações, resolver problemas e construir conhecimentos. Compreender esses mecanismos torna-se relevante para a prática educativa, pois permite ao professor elaborar estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Segundo Cosenza e Guerra (2021), o cérebro aprende por meio da modificação de suas estruturas e conexões neurais, processo relacionado à plasticidade cerebral. Essa característica demonstra que o sistema nervoso possui capacidade de reorganização diante das experiências, indicando que o ambiente educacional exerce influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, práticas pedagógicas planejadas, diversificadas e estimulantes podem favorecer a construção de novas aprendizagens.

A plasticidade cerebral representa uma das principais contribuições da Neurociência para a Educação, pois rompe com a ideia de que as capacidades cognitivas seriam determinadas de maneira fixa. Conforme Lent (2023), o cérebro humano permanece em constante transformação ao longo da vida, respondendo aos estímulos ambientais e às experiências individuais. No contexto escolar, esse entendimento reforça a necessidade de práticas educativas que considerem o potencial de desenvolvimento de todos os estudantes.

Entre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, a memória ocupa posição central, pois permite armazenar, organizar e recuperar informações. Izquierdo (2018) explica que a memória não corresponde apenas ao armazenamento mecânico de conteúdos, mas envolve processos complexos influenciados pelas emoções, pela atenção e pelo significado atribuído às experiências. Assim, estratégias pedagógicas que estabelecem relações entre novos conhecimentos e experiências anteriores favorecem uma aprendizagem mais consistente.

Além da memória, a atenção desempenha papel decisivo no processo educativo. Para que uma informação seja processada adequadamente, é necessário que o estudante consiga selecionar estímulos relevantes e manter concentração durante determinada atividade. Dificuldades relacionadas à atenção podem comprometer o desempenho escolar e exigem estratégias pedagógicas específicas que favoreçam organização, planejamento e autorregulação.

Nesse aspecto, Damásio (2012) destaca a relação entre emoção e cognição, demonstrando que os processos emocionais participam diretamente da tomada de decisões, da construção de memórias e da aprendizagem. Essa contribuição evidencia que o ambiente escolar precisa considerar não apenas aspectos intelectuais, mas também fatores afetivos que influenciam a relação do estudante com o conhecimento.

Dessa forma, compreender os processos cognitivos permite superar uma visão limitada da aprendizagem como simples aquisição de conteúdos. A perspectiva neuropsicopedagógica demonstra que aprender envolve múltiplas dimensões e que o ensino precisa criar experiências capazes de estimular diferentes habilidades cognitivas, respeitando os ritmos e modos particulares de aprendizagem.

2.2 NEUROPSICOPEDAGOGIA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As dificuldades de aprendizagem representam um dos principais desafios enfrentados pela Educação Básica, exigindo dos profissionais da educação uma compreensão ampliada sobre os fatores que interferem no desempenho escolar. Durante muito tempo, tais dificuldades foram interpretadas de maneira simplificada, frequentemente associadas apenas à falta de interesse ou esforço do estudante. Entretanto, estudos contemporâneos demonstram que os processos de aprendizagem são influenciados por múltiplos fatores, incluindo aspectos neurológicos, emocionais, pedagógicos e sociais.

Fonseca (2016) destaca que as dificuldades de aprendizagem envolvem alterações nos processos relacionados à aquisição e utilização de habilidades acadêmicas, podendo manifestar-se em diferentes áreas, como leitura, escrita, linguagem e raciocínio matemático. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que cada estudante apresenta uma trajetória própria de desenvolvimento, sendo inadequada a adoção de modelos homogêneos de ensino.

A Neuropsicopedagogia contribui nesse processo ao oferecer instrumentos para compreender as características cognitivas dos estudantes e propor intervenções mais adequadas. Relvas (2015) enfatiza que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral possibilita identificar caminhos pedagógicos capazes de favorecer a aprendizagem, especialmente quando existem dificuldades persistentes no desenvolvimento escolar.

No caso dos transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), discutido por Barkley (2008), torna-se fundamental uma atuação interdisciplinar que envolva escola, família e profissionais especializados. O objetivo não deve ser limitar o estudante às suas dificuldades, mas compreender suas necessidades e construir estratégias que favoreçam sua participação no processo educativo.

Nesse contexto, a atuação neuropsicopedagógica contribui para uma educação mais inclusiva ao deslocar o foco do déficit para as possibilidades de desenvolvimento. A identificação das dificuldades deve estar associada à busca por estratégias que valorizem potencialidades, respeitem diferenças individuais e promovam autonomia.

Assim, a Neuropsicopedagogia apresenta-se como uma área que pode fortalecer a prática docente ao aproximar conhecimentos científicos e realidade escolar. Sua contribuição está relacionada à construção de uma educação que compreenda o estudante em sua integralidade, reconhecendo que aprender envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a Neuropsicopedagogia representa um campo de conhecimento relevante para a compreensão dos processos de aprendizagem na Educação Básica, especialmente por possibilitar uma aproximação entre os conhecimentos da Neurociência, da Psicologia e da Pedagogia. Ao compreender que aprender envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, essa área amplia as possibilidades de intervenção educativa e contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes.

Os estudos analisados demonstraram que processos como atenção, memória, emoção e plasticidade cerebral possuem influência direta na construção do conhecimento, reforçando a necessidade de práticas escolares planejadas com base em conhecimentos científicos sobre o funcionamento cerebral. Nesse

sentido, o professor possui papel fundamental como mediador de experiências capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, verificou-se que a Neuropsicopedagogia contribui para a compreensão das dificuldades de aprendizagem ao superar interpretações reducionistas que responsabilizam exclusivamente o estudante pelo baixo desempenho escolar. A identificação das dificuldades deve estar associada à criação de estratégias inclusivas que valorizem potencialidades e respeitem diferentes ritmos de desenvolvimento.

Portanto, a inserção dos conhecimentos neuropsicopedagógicos no contexto educacional não significa substituir os fundamentos pedagógicos tradicionais, mas ampliar o olhar sobre o processo de ensinar e aprender. Ao integrar ciência e prática educativa, essa área oferece subsídios para uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA (SBNPp). **Código de Ética Técnico-Profissional da Neuropsicopedagogia**. São Paulo: SBNPp, 2020.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: uma ponte entre o cérebro e a aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos: por que o cérebro aprende melhor do que qualquer máquina... por enquanto**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2023.
- MALUF, Maria Regina. **Metacognição e aprendizagem: contribuições da Psicologia para a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 13

DAS RUAS AO IMAGINÁRIO: O BOI DE MÁSCARAS DE SÃO CAETANO DE ODIVELAS COMO PATRIMÔNIO LITERÁRIO E CULTURAL DA AMAZÔNIA

FROM THE STREETS TO THE COLLECTIVE IMAGINATION: THE *BOI DE MÁSCARAS* OF SÃO CAETANO DE ODIVELAS AS LITERARY AND CULTURAL HERITAGE OF THE AMAZON

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-013>

Lana Christian Garça Menezes

Especialista em Língua Portuguesa - Redação e Oratória (UniBF) e Teoria da Literatura e Produção de
Texto. (UniBF)

E-mail: lanachrisgarca@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, intitulado Das ruas ao imaginário: o Boi de Máscaras de São Caetano de Odívetas como patrimônio literário e cultural da Amazônia, analisa o Boi de Máscaras de São Caetano de Odívetas, no estado do Pará, como uma manifestação que articula literatura oral, memória coletiva, patrimônio cultural e identidade amazônica. Parte-se do pressuposto de que as manifestações da cultura popular constituem importantes espaços de produção e circulação de narrativas, saberes e práticas simbólicas que ultrapassam o campo do entretenimento, configurando-se como formas de expressão literária e de preservação da memória social. Nesse contexto, o estudo objetiva compreender de que maneira o Boi de Máscaras se consolida como um patrimônio literário e cultural, evidenciando os elementos de oralidade, performance, simbolismo e imaginário presentes em sua constituição. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, apoiada em autores que discutem cultura popular, literatura, patrimônio, identidade e imaginário, entre os quais Bakhtin, Cascudo, Hall, Hobsbawm, Turner, Loureiro, Fernandes, Almeida e Silva. A discussão evidencia que o Boi de Máscaras transcende sua dimensão festiva, constituindo-se como uma narrativa coletiva continuamente recriada pela comunidade, na qual personagens, máscaras, músicas, danças e rituais expressam experiências históricas, valores sociais e formas de pertencimento características da Amazônia paraense. Conclui-se que essa manifestação representa um importante patrimônio cultural imaterial, cuja permanência resulta da transmissão intergeracional de conhecimentos, fortalecendo a identidade local e contribuindo para a valorização da literatura de tradição oral e das expressões culturais amazônicas no cenário brasileiro.

Palavras-chave: Boi de Máscaras; Cultura amazônica; Identidade; Literatura oral; Patrimônio cultural.

ABSTRACT

This article, titled *From the Streets to the Imaginary: The Boi de Máscaras of São Caetano de Odivelas as Amazonian Literary and Cultural Heritage*, analyzes the *Boi de Máscaras* (Masked Ox) tradition of São Caetano de Odivelas, in the state of Pará, as a manifestation that intertwines oral literature, collective memory, cultural heritage, and Amazonian identity. It proceeds from the premise that popular culture manifestations constitute significant spaces for the production and circulation of narratives, knowledge, and symbolic practices that extend beyond mere entertainment, serving instead as forms of literary expression and social memory preservation. In this context, the study aims to understand how the *Boi de Máscaras* establishes itself as literary and cultural heritage, highlighting the elements of orality, performance, symbolism, and the imaginary inherent in its makeup. Methodologically, this is qualitative research based on a literature review, drawing on authors who discuss popular culture, literature, heritage, identity, and the imaginary—including Bakhtin, Cascudo, Hall, Hobsbawm, Turner, Loureiro, Fernandes, Almeida, and Silva. The discussion reveals that the *Boi de Máscaras* transcends its festive dimension, constituting a collective narrative continuously recreated by the community; through its characters, masks, music, dances, and rituals, it expresses historical experiences, social values, and forms of belonging characteristic of the Pará region of the Amazon. The study concludes that this manifestation represents important intangible cultural heritage, the continuity of which stems from the intergenerational transmission of knowledge, thereby strengthening local identity and contributing to the appreciation of oral tradition literature and Amazonian cultural expressions within the Brazilian landscape.

Keywords: Amazonian culture; *Boi de Máscaras*; Cultural heritage; Identity; Oral literature.

1 INTRODUÇÃO

A cultura popular constitui um dos mais importantes meios de preservação das memórias, dos saberes e das identidades de um povo. Transmitidas de geração em geração, as manifestações culturais tradicionais materializam formas de compreender o mundo, de narrar experiências coletivas e de fortalecer os vínculos entre as comunidades e seus territórios. Nesse contexto, festas populares, rituais, danças, cantorias e folguedos ultrapassam a dimensão do entretenimento para assumirem papel fundamental na conservação do patrimônio cultural e na continuidade das tradições que compõem a diversidade brasileira.

Na Amazônia, essas manifestações adquirem contornos particulares em razão da pluralidade étnica, histórica e sociocultural que caracteriza a região. O encontro entre povos indígenas, africanos, europeus e populações tradicionais deu origem a um rico patrimônio de narrativas, símbolos, crenças e práticas culturais que permanecem vivos por meio da oralidade, da performance e da participação comunitária. Assim, a literatura amplia seus horizontes para além da escrita, passando a compreender também as

narrativas orais, as manifestações performáticas e os repertórios simbólicos produzidos coletivamente, reconhecendo-os como importantes formas de expressão literária e de construção da memória social.

É nesse cenário que se insere o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas, manifestação tradicional do nordeste paraense que reúne música, dança, teatralidade, artesanato e oralidade em uma celebração singular da cultura amazônica. Reconhecido por suas máscaras artesanais, personagens emblemáticos e intensa participação popular, o folguedo constitui um espaço de circulação de narrativas, símbolos e saberes que reafirmam a identidade cultural da comunidade e preservam um patrimônio imaterial construído ao longo de gerações.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo, intitulado *Das ruas ao imaginário: o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas como patrimônio literário e cultural da Amazônia*, propõe uma reflexão acerca dessa manifestação cultural, compreendendo-a como uma expressão em que literatura, oralidade, memória e patrimônio cultural se entrelaçam na construção das identidades amazônicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LITERATURA, ORALIDADE E CULTURA POPULAR: INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DAS TRADIÇÕES

As manifestações culturais populares constituem importantes espaços de produção simbólica, nos quais diferentes formas de linguagem, memória e representação social são construídas coletivamente. Durante muito tempo, os estudos literários estiveram predominantemente vinculados ao texto escrito, associado aos modelos formais de produção artística legitimados pela tradição acadêmica. Entretanto, as perspectivas contemporâneas dos estudos da literatura passaram a reconhecer outras formas de expressão narrativa, considerando que histórias, cantos, performances, rituais e manifestações populares também produzem sentidos e revelam modos particulares de interpretação da realidade. Nesse horizonte, a literatura amplia suas fronteiras ao compreender a oralidade como uma dimensão fundamental da experiência estética e cultural dos povos.

A relação entre literatura e oralidade evidencia que as narrativas humanas não dependem exclusivamente do registro escrito para existirem como formas de conhecimento e representação. Antes da consolidação da escrita, diferentes sociedades preservaram suas histórias por meio da memória, da repetição, da musicalidade e da performance, constituindo repertórios narrativos transmitidos entre gerações. Dessa maneira, a oralidade não deve ser compreendida como uma manifestação inferior ou secundária em relação à escrita, mas como um sistema complexo de produção cultural, no qual a palavra falada assume funções sociais, históricas e identitárias.

Nesse sentido, Bakhtin (2010), ao analisar a cultura popular medieval e renascentista, demonstra que as manifestações coletivas carregam uma dimensão discursiva marcada pela interação social, pelo

humor, pela inversão simbólica e pela participação comunitária. Para o autor, a cultura popular constitui um espaço de construção de sentidos em que diferentes vozes sociais se encontram, revelando formas alternativas de representação da realidade. Essa compreensão permite interpretar os folguedos populares como manifestações discursivas, nas quais personagens, gestos, músicas e símbolos estabelecem diálogos com a memória e com as experiências coletivas de determinada comunidade.

No campo dos estudos sobre cultura popular brasileira, Cascudo (2012) destaca que as tradições populares representam um conjunto de conhecimentos, práticas e narrativas preservadas pela coletividade, cuja transmissão ocorre principalmente pela oralidade e pela participação social. Para o autor, os festejos, danças, cantorias e manifestações folclóricas constituem registros vivos da história cultural de um povo, pois incorporam elementos de diferentes períodos históricos e revelam processos de adaptação e permanência das tradições. Assim, os folguedos brasileiros podem ser compreendidos como verdadeiros arquivos culturais, nos quais permanecem preservadas memórias, valores e formas de sociabilidade, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Evento



Fonte: Google (2026).

A compreensão da cultura popular como espaço de produção de identidades também dialoga com Hall (2019), para quem a identidade cultural não representa uma essência fixa e imutável, mas um processo construído historicamente por meio das relações sociais, das representações e das experiências compartilhadas. Nessa perspectiva, as manifestações culturais funcionam como lugares de pertencimento, nos quais grupos sociais reafirmam suas memórias e reelaboram suas narrativas diante das transformações do tempo. Portanto, uma tradição cultural não permanece viva apenas por sua repetição, mas pela capacidade de ser constantemente ressignificada pelos sujeitos que dela participam.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Hobsbawm e Ranger (2017), ao discutirem o conceito de “tradição inventada”, compreendendo que muitas práticas consideradas tradicionais são continuamente

reconstruídas para responder às necessidades culturais de determinados grupos sociais. Isso não significa ausência de autenticidade, mas evidencia que as tradições são fenômenos dinâmicos, produzidos pela relação entre passado e presente. Dessa forma, manifestações populares como os folguedos amazônicos mantêm sua continuidade justamente porque conseguem atualizar seus símbolos e práticas sem perder seus vínculos históricos.

No âmbito das performances culturais, Turner (1974) evidencia que os rituais e celebrações coletivas funcionam como momentos de construção simbólica, nos quais os participantes estabelecem novas formas de relação com a comunidade e com seus valores culturais. As festas populares, nesse sentido, constituem espaços em que corpo, música, fantasia e representação articulam diferentes linguagens, produzindo experiências que ultrapassam a dimensão cotidiana. A performance transforma-se, portanto, em uma forma de narrativa cultural, pois comunica histórias, crenças e memórias por meio de elementos visuais, sonoros e corporais.

A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que manifestações como o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas ultrapassam a condição de simples festividade popular, configurando-se como uma narrativa coletiva construída pela oralidade, pela performance e pelos símbolos culturais. As máscaras, os personagens, a musicalidade e o cortejo constituem elementos que comunicam experiências históricas e identitárias da comunidade, funcionando como formas de expressão estética e literária produzidas no interior da cultura amazônica.

Desse modo, discutir literatura e cultura popular significa reconhecer que a produção literária também se manifesta em espaços comunitários, nas vozes dos sujeitos e nas práticas culturais que preservam memórias coletivas. O Boi de Máscaras, enquanto manifestação tradicional amazônica, insere-se nesse campo de compreensão por representar uma narrativa viva, construída nas ruas, nos encontros comunitários e nas práticas transmitidas entre gerações, estabelecendo uma relação profunda entre palavra, imagem, corpo e memória.

2.2 O IMAGINÁRIO AMAZÔNICO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

A Amazônia constitui-se como um espaço marcado por uma complexa rede de significados, histórias e representações construídas a partir das relações entre os sujeitos, a natureza e as diferentes experiências socioculturais que atravessam o território. Mais do que uma delimitação geográfica, a região amazônica configura-se como um universo simbólico, no qual mitos, narrativas, crenças, práticas tradicionais e manifestações artísticas expressam modos particulares de compreender e representar o mundo. Nesse contexto, o imaginário amazônico emerge como uma dimensão fundamental para a compreensão das formas pelas quais as comunidades constroem suas identidades e preservam suas memórias coletivas.

Segundo Loureiro (1995), a cultura amazônica é constituída por uma poética própria, marcada pela

relação sensível entre homem, natureza e imaginário. Para o autor, o universo amazônico não se limita ao aspecto material da realidade, pois está profundamente atravessado por símbolos, encantarias, narrativas míticas e formas de percepção que atribuem sentidos diferenciados à experiência cotidiana. Essa dimensão poética manifesta-se nas diversas expressões culturais da região, nas quais a realidade e a imaginação dialogam continuamente, produzindo narrativas que revelam a maneira como os sujeitos amazônicos interpretam sua existência e seu pertencimento ao território.

Nesse sentido, compreender o imaginário amazônico implica reconhecer que as manifestações culturais não são apenas práticas de entretenimento, mas sistemas simbólicos nos quais estão inscritos valores, memórias e formas de organização social. As festas populares, os folguedos, as narrativas orais e os rituais comunitários funcionam como espaços de preservação e atualização desses imaginários, pois permitem que diferentes gerações compartilhem conhecimentos e reconstruam suas referências culturais. Assim, o imaginário não representa uma dimensão oposta à realidade, mas uma forma de produzir sentidos sobre ela.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Hall (2019), ao afirmar que as identidades culturais são construídas por meio de processos históricos e sociais, sendo continuamente transformadas pelas experiências dos sujeitos. Para o autor, a identidade não deve ser compreendida como algo fixo ou naturalizado, mas como uma construção discursiva elaborada a partir das relações entre memória, representação e pertencimento. Dessa maneira, as manifestações culturais assumem papel essencial na constituição identitária, pois oferecem aos grupos sociais elementos simbólicos por meio dos quais reconhecem sua trajetória e reafirmam sua existência coletiva.

No contexto amazônico, essa construção identitária apresenta características próprias, pois resulta da interação entre diferentes matrizes culturais que historicamente constituíram a região. Povos indígenas, populações africanas, comunidades tradicionais e influências europeias contribuíram para a formação de um repertório cultural diversificado, expresso nas músicas, danças, narrativas, crenças e festividades populares. Essa multiplicidade evidencia que a identidade amazônica é formada por encontros, permanências e ressignificações, sendo constantemente reconstruída pelos sujeitos que produzem e vivenciam suas práticas culturais.

A relação entre tradição e identidade também pode ser compreendida a partir das contribuições de Hobsbawm e Ranger (2017), que destacam o caráter dinâmico das tradições culturais. Para os autores, as práticas consideradas tradicionais são frequentemente recriadas e adaptadas conforme as necessidades e os contextos históricos das comunidades que as preservam. Dessa forma, a continuidade de uma manifestação cultural não depende apenas da repetição de elementos do passado, mas da capacidade de seus participantes atribuírem novos significados às práticas herdadas.

Essa perspectiva é fundamental para compreender as manifestações culturais amazônicas como

patrimônios vivos. O patrimônio cultural não se restringe a objetos materiais ou monumentos históricos, mas envolve conhecimentos, práticas, celebrações e modos de fazer reconhecidos por uma comunidade como elementos constitutivos de sua identidade. Nesse sentido, o patrimônio imaterial representa uma forma de valorização das experiências coletivas e dos saberes transmitidos socialmente, destacando o papel dos sujeitos como responsáveis pela preservação e continuidade das tradições.

O Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas insere-se nesse universo simbólico ao reunir elementos que expressam aspectos fundamentais do imaginário amazônico. Suas máscaras, personagens, músicas e cortejos não representam apenas componentes estéticos da festa, mas constituem signos culturais carregados de memória e significado. A manifestação revela uma forma própria de narrar a comunidade, seus valores e sua relação com a tradição, transformando as ruas do município em espaço de produção de sentidos e reafirmação identitária.

Dessa maneira, o estudo do Boi de Máscaras sob a perspectiva do imaginário amazônico permite compreender que a cultura popular funciona como um território de memória, criação e resistência. A permanência dessa manifestação ao longo das gerações demonstra a força das narrativas coletivas na preservação dos vínculos culturais e na construção das identidades locais. Ao articular oralidade, performance e simbolismo, o Boi de Máscaras constitui-se como uma expressão cultural que materializa a poética amazônica e evidencia a capacidade das comunidades de manterem vivas suas histórias por meio da arte e da tradição.

2.3 O BOI DE MÁSCARAS DE SÃO CAETANO DE ODIVELAS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

As manifestações culturais populares constituem importantes registros das experiências coletivas de uma comunidade, pois preservam práticas, valores e formas de expressão construídas historicamente pelos sujeitos que delas participam. No contexto amazônico, os folguedos populares assumem papel significativo na manutenção das memórias sociais, uma vez que articulam elementos como música, dança, teatralidade, religiosidade e oralidade. Entre essas manifestações, destaca-se o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas, no nordeste do Pará, expressão cultural singular que reúne aspectos tradicionais e contemporâneos, revelando a capacidade de uma comunidade de preservar e reinventar seus modos de fazer e celebrar.

O Boi de Máscaras diferencia-se de outras manifestações de boi existentes no Brasil por apresentar características próprias relacionadas à estética, à organização do cortejo e à ausência de um enredo fixo baseado na morte e ressurreição do animal, elemento comum em diversas versões do bumba meu boi. Conforme Fernandes (2007), essa manifestação constitui uma experiência cultural marcada pela participação comunitária, pelo improviso e pela criatividade dos brincantes, configurando-se como uma

prática em constante transformação, na qual tradição e inovação coexistem.

A história do Boi de Máscaras está profundamente vinculada à formação cultural de São Caetano de Odívetas e às experiências sociais de seus moradores. De acordo com Fernandes (2007), a manifestação consolidou-se ao longo do século XX a partir da iniciativa popular, especialmente relacionada aos trabalhadores locais, pescadores e moradores que encontraram na brincadeira uma forma de expressão coletiva e de fortalecimento dos vínculos comunitários. Nesse processo, a tradição foi sendo transmitida entre gerações, incorporando novos personagens, ritmos e elementos visuais, sem perder sua relação com a memória cultural do município.

Entre os grupos mais representativos da tradição estão o Boi Tinga e o Boi Faceiro, que se tornaram símbolos da identidade cultural odívetense. A presença desses grupos evidencia que o Boi de Máscaras não constitui uma manifestação homogênea, mas um campo de criação cultural no qual diferentes sujeitos participam da construção de sentidos e da preservação da festa. Segundo Almeida e Santos (2012), a dinâmica do folguedo revela uma forte dimensão coletiva, pois sua existência depende da participação dos brincantes, músicos, artesãos e da própria comunidade que acompanha e legitima a manifestação.

Um dos elementos mais marcantes do Boi de Máscaras é justamente a presença das máscaras, que conferem singularidade estética ao folguedo e estabelecem uma relação entre anonimato, fantasia e representação simbólica. Para Silva (2011), a máscara no contexto do Boi de São Caetano de Odívetas ultrapassa sua função ornamental, assumindo uma dimensão performática e imaginária, pois permite aos participantes vivenciarem personagens e construir novas formas de interação durante o cortejo. Dessa maneira, a máscara funciona como elemento de transformação, criando uma fronteira simbólica entre o cotidiano e o espaço festivo.

Além das máscaras, outros personagens contribuem para a composição narrativa e visual da manifestação, como os pierrôs, cabeçudos, vaqueiros e demais figuras que acompanham o cortejo. Esses personagens estabelecem uma linguagem própria, composta por gestos, cores, movimentos e performances que comunicam valores culturais e memórias coletivas. Nesse sentido, o Boi de Máscaras pode ser compreendido como uma narrativa construída não apenas pela palavra, mas também pelo corpo, pela imagem e pela musicalidade, aproximando-se da concepção de literatura como prática cultural ampliada.

A musicalidade também ocupa papel central na constituição do folguedo. Conforme Silva (2025), a sonoridade do Boi de Máscaras representa um importante elemento de transmissão cultural, pois os ritmos e instrumentos utilizados durante a brincadeira contribuem para a continuidade da tradição e para a formação de novos brincantes. A música, nesse contexto, não funciona apenas como acompanhamento do cortejo, mas como linguagem cultural que organiza a experiência coletiva e fortalece os sentimentos de pertencimento dos participantes.

Outro aspecto fundamental refere-se à memória social produzida pela manifestação. Para Silva

(2021), o Boi de Máscaras constitui um patrimônio cultural vivo justamente porque sua preservação depende da participação ativa da comunidade, que mantém conhecimentos, técnicas artesanais e práticas festivas transmitidas ao longo do tempo. O patrimônio, nesse caso, não está restrito ao objeto material, como as máscaras ou os instrumentos, mas envolve os saberes, os modos de fazer e as relações sociais estabelecidas em torno da festa.

A compreensão do Boi de Máscaras como patrimônio cultural aproxima-se das discussões sobre patrimônio imaterial, entendido como um conjunto de práticas, representações e conhecimentos reconhecidos pelas comunidades como parte de sua identidade cultural. Nessa perspectiva, a manifestação representa um espaço de resistência simbólica, pois mantém vivas formas tradicionais de expressão diante das transformações sociais contemporâneas. Sua permanência demonstra que as culturas populares não são elementos estáticos do passado, mas práticas dinâmicas constantemente reconstruídas pelos sujeitos que delas participam.

Assim, o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas configura-se como uma manifestação cultural que articula história, memória, performance e identidade. Seus elementos constitutivos — máscaras, personagens, música, dança e cortejo — formam uma complexa rede de significados que revela aspectos da experiência amazônica e das formas pelas quais uma comunidade narra a si mesma. Compreender essa manifestação como patrimônio cultural significa reconhecer que nela estão presentes não apenas uma celebração popular, mas também uma forma de produção simbólica capaz de preservar histórias, construir identidades e expressar a riqueza cultural da Amazônia paraense.

2.4 DAS RUAS AO IMAGINÁRIO: O BOI DE MÁSCARAS COMO NARRATIVA LITERÁRIA DA CULTURA AMAZÔNICA

Pensar o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas a partir dos estudos literários implica ampliar a compreensão acerca do próprio conceito de literatura, reconhecendo que as narrativas humanas não se manifestam exclusivamente por meio da escrita formal, mas também através de diferentes linguagens simbólicas produzidas socialmente. As festas populares, os rituais, os cantos, as performances corporais e os elementos visuais constituem formas de expressão nas quais comunidades registram suas experiências, preservam suas memórias e elaboram representações sobre si mesmas. Nessa perspectiva, o Boi de Máscaras pode ser compreendido como uma narrativa cultural, pois seus elementos constitutivos produzem sentidos, comunicam histórias e revelam aspectos da identidade amazônica.

A aproximação entre literatura e cultura popular permite compreender que toda manifestação artística carrega marcas do contexto histórico e social em que é produzida. Conforme Bakhtin (2010), os discursos culturais são construídos a partir da interação entre diferentes vozes sociais, sendo atravessados por memórias, valores e experiências coletivas. Dessa maneira, o Boi de Máscaras constitui-se como um

espaço dialógico no qual diferentes gerações participam da elaboração de uma narrativa compartilhada, atualizando símbolos e ressignificando práticas tradicionais. A festa, portanto, apresenta-se como um texto cultural em permanente construção, no qual cada participante contribui para a continuidade da história coletiva.

A dimensão narrativa dessa manifestação se manifesta-se especialmente por meio de seus personagens e símbolos. O boi, as máscaras, os pierrôs, os cabeçudos e demais figuras que compõem o cortejo não representam apenas elementos visuais da festa, mas personagens simbólicos que carregam significados construídos historicamente pela comunidade. Como observa Silva (2011), a máscara desempenha uma função fundamental nesse processo, pois possibilita a transformação do sujeito e a criação de uma experiência performática em que realidade e imaginação se aproximam. O mascaramento, nesse sentido, produz uma linguagem própria, capaz de comunicar emoções, memórias e interpretações sobre o mundo social.

Essa característica aproxima o Boi de Máscaras da concepção de literatura como produção de imaginários. Para Loureiro (1995), a cultura amazônica apresenta uma forte dimensão poética, na qual a realidade cotidiana é constantemente atravessada por símbolos, encantamentos e formas sensíveis de representação. O imaginário amazônico não constitui uma fuga da realidade, mas uma maneira própria de interpretá-la e atribuir significado às experiências vividas. Nesse contexto, o Boi de Máscaras manifesta essa poética ao transformar ruas, personagens e sons em elementos de uma narrativa coletiva que expressa a relação da comunidade com sua história e seu território.

A oralidade ocupa papel central nessa construção narrativa, pois é por meio dela que conhecimentos, histórias e modos de fazer são transmitidos entre as gerações. Conforme Cascudo (2012), as manifestações populares brasileiras constituem importantes arquivos da memória social, uma vez que preservam saberes que nem sempre estão registrados em documentos escritos, mas permanecem vivos nas práticas comunitárias. No caso do Boi de Máscaras, a aprendizagem dos ritmos, a confecção das máscaras, a organização do cortejo e a participação dos brincantes dependem de processos de transmissão cultural baseados na convivência e na experiência compartilhada.

Além da oralidade, a performance constitui outro elemento fundamental para compreender a manifestação como narrativa literária. Segundo Turner (1974), os rituais e celebrações coletivas possuem uma dimensão simbólica capaz de reorganizar temporariamente as relações sociais e produzir experiências de pertencimento. O cortejo do Boi de Máscaras transforma o espaço urbano em um cenário narrativo, no qual a comunidade participa não apenas como espectadora, mas como parte integrante da própria construção da festa. As ruas tornam-se palco, os brincantes tornam-se personagens e a celebração transforma-se em uma narrativa vivenciada coletivamente.

Nesse processo, a memória assume função essencial, pois garante a permanência dos sentidos

atribuídos à manifestação cultural. Para Fernandes (2007), o Boi de Máscaras representa uma prática em que memória e tradição estão profundamente relacionadas, uma vez que sua continuidade depende da preservação de conhecimentos compartilhados pela comunidade. Entretanto, essa preservação não significa repetição absoluta do passado, mas um movimento constante de reconstrução, no qual novos sujeitos incorporam suas experiências e atribuem novos significados à tradição.

Essa perspectiva dialoga com Hobsbawm e Ranger (2017), ao compreenderem que as tradições são constantemente reinventadas pelas sociedades que as preservam. O Boi de Máscaras permanece vivo justamente porque consegue estabelecer uma relação dinâmica entre herança cultural e transformação. Cada apresentação reafirma elementos históricos da manifestação, mas também incorpora novas formas de expressão, novos participantes e novas interpretações, garantindo sua continuidade enquanto patrimônio cultural.

Dessa forma, interpretar o Boi de Máscaras como narrativa literária da cultura amazônica significa reconhecer que a comunidade produz sua própria escrita simbólica por meio das imagens, dos sons, dos corpos e das performances. A festa constitui uma espécie de texto coletivo, elaborado não em páginas impressas, mas nas ruas de São Caetano de Odivelas, onde memórias individuais e coletivas se encontram para construir uma narrativa identitária.

Assim, o Boi de Máscaras revela-se como uma manifestação em que literatura e cultura se entrelaçam, demonstrando que as formas de narrar uma sociedade ultrapassam os limites da escrita convencional. Ao preservar histórias, símbolos e saberes, essa tradição amazônica configura-se como patrimônio literário e cultural, pois mantém viva uma narrativa produzida pela própria comunidade sobre sua existência, seus valores e sua relação com o território amazônico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compreender o Boi de Máscaras de São Caetano de Odivelas como uma manifestação cultural que ultrapassa a dimensão festiva, constituindo-se como uma narrativa simbólica na qual literatura, oralidade, memória e identidade amazônica se articulam. A partir das discussões desenvolvidas, foi possível evidenciar que as manifestações da cultura popular representam importantes formas de produção de conhecimento e preservação das experiências coletivas, especialmente quando analisadas sob uma perspectiva ampliada dos estudos literários.

A reflexão acerca da relação entre literatura e oralidade demonstrou que as narrativas culturais não se restringem aos textos escritos, mas também se manifestam por meio de práticas sociais, performances, músicas, rituais e símbolos compartilhados por uma comunidade. Nesse sentido, o Boi de Máscaras configura-se como uma produção narrativa coletiva, construída pela participação dos sujeitos que mantêm viva a tradição por meio da transmissão de saberes e da resignificação constante de seus elementos

culturais.

A análise do imaginário amazônico permitiu compreender que manifestações como o Boi de Máscaras expressam formas próprias de representação da realidade, nas quais memória, território e identidade se entrelaçam. As máscaras, personagens, sons e movimentos presentes no cortejo revelam uma poética cultural característica da Amazônia, marcada pela relação entre experiência cotidiana, simbolismo e criatividade popular. Dessa forma, a manifestação constitui um espaço de afirmação identitária e de valorização dos saberes produzidos pelas comunidades locais.

No que se refere aos aspectos históricos e patrimoniais, observou-se que o Boi de Máscaras de São Caetano de Odívelas representa um patrimônio cultural vivo, cuja permanência está relacionada à participação comunitária e à transmissão intergeracional de conhecimentos. Mais do que preservar uma prática tradicional, a comunidade mantém um conjunto de saberes, técnicas, memórias e formas de expressão que contribuem para a construção da identidade cultural do município e para a valorização da diversidade amazônica.

A compreensão do Boi de Máscaras como narrativa literária da cultura amazônica constitui a principal contribuição deste estudo, pois evidencia que a literatura também pode ser produzida em espaços coletivos, por meio de linguagens não convencionais e manifestações performáticas. O cortejo, nesse sentido, funciona como um texto cultural em movimento, no qual a comunidade escreve sua própria história através das imagens, dos sons, dos corpos e das experiências compartilhadas.

Assim, conclui-se que o Boi de Máscaras de São Caetano de Odívelas representa uma expressão cultural que reúne elementos estéticos, simbólicos e narrativos capazes de revelar aspectos fundamentais da identidade amazônica. Ao articular tradição e transformação, memória e criação, passado e presente, essa manifestação reafirma a importância das culturas populares como espaços de preservação da história e de produção de sentidos.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar os estudos sobre manifestações culturais amazônicas sob perspectivas interdisciplinares, especialmente no campo da literatura e dos estudos culturais, considerando que práticas como o Boi de Máscaras constituem importantes formas de conhecimento, resistência e representação social. Valorizar essas expressões significa reconhecer que as narrativas de um povo também são construídas nas ruas, nas festas e nas vozes daqueles que mantêm viva a memória cultural da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivone Maria Xavier de Amorim; SANTOS, Jorge Luiz Oliveira dos. É dia de folia: o folguedo do Boi de Máscara em São Caetano de Odívelas/PA. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 2, p. 117-136, 2012.

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 13. ed. São Paulo: Global, 2012.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **O Boi de Máscaras**: festa, trabalho e memória na cultura popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará. Belém: EDUFPA, 2007.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MEIRELES FILHO, João. **O livro de ouro da Amazônia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SILVA, Silvia Sueli Santos da. Boi de máscaras: memória e patrimônio imaterial. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 17, n. 2, p. 169-188, 2021.
- SILVA, Silvia Sueli Santos da. **O boi e a máscara**: imaginário, contemporaneidade e espetacularidade nas brincadeiras de boi de São Caetano de Odivelas – Pará. 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- SILVA, Evelyn Tainá de Souza. Musicalidade do Boi de Máscaras: reflexões acerca da transmissão cultural e da preservação do patrimônio imaterial. **Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro, v. 29, 2025.
- TURNER, Victor. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

CAPÍTULO 14

USO DE JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA

USE OF AN EDUCATIONAL GAME FOR LANGUAGE TEACHING

 <https://doi.org/10.63330/livroautor852026-014>

Valdiza do Socorro Rodrigues da Cunha

Especialização em Linguagens e Suas Tecnologias e Formação para o mundo do trabalho

E-mail: valdizarodrigues.s@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o material didático *Universo Tônico*, um jogo pedagógico analógico desenvolvido com o objetivo de auxiliar o ensino da tonicidade silábica e da acentuação gráfica no Ensino Fundamental II. A proposta surgiu a partir da identificação de dificuldades recorrentes dos estudantes na classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica e na aplicação das regras de acentuação gráfica durante atividades de leitura e produção textual. Fundamentado em pressupostos da aprendizagem significativa, da ludicidade e das metodologias ativas, o estudo compreende a língua como prática social e defende a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam maior participação discente na construção do conhecimento. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de natureza aplicada, contemplando etapas de levantamento teórico, planejamento, construção e aplicação do material didático. O jogo foi estruturado em formato de tabuleiro interativo, contendo desafios relacionados à identificação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, bem como atividades de análise e correção linguística. Os referenciais teóricos utilizados incluem contribuições de Marcuschi, Koch e Elias, Vygotsky, Kishimoto, Coracini, Demo e Ausubel, entre outros autores que discutem ensino de Língua Portuguesa, interação, ludicidade e aprendizagem. Espera-se que a utilização do jogo favoreça o desenvolvimento das habilidades relacionadas à análise linguística, à ortografia e à acentuação gráfica, além de estimular a cooperação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Conclui-se que o *Universo Tônico* constitui uma alternativa pedagógica acessível e potencialmente eficaz para tornar o ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico, significativo e participativo.

Palavras-chave: Acentuação gráfica; Aprendizagem significativa; Ensino de Língua Portuguesa; Jogo pedagógico; Ludicidade; Tonicidade silábica.

ABSTRACT

This article presents the educational material *Universo Tônico* (Tonic Universe), an analog pedagogical game developed to assist in teaching syllabic stress and written accentuation in lower secondary education

(Middle School). The proposal arose from identifying recurring student difficulties in classifying words based on the position of the stressed syllable and in applying written accentuation rules during reading and writing activities. Grounded in the principles of meaningful learning, play-based learning, and active methodologies, the study views language as a social practice and advocates for pedagogical strategies that foster greater student participation in knowledge construction. The research is characterized as a bibliographic and applied study, encompassing stages of theoretical review, planning, construction, and implementation of the educational material. The game is structured as an interactive board game featuring challenges related to identifying oxytone, paroxytone, and proparoxytone words, as well as activities involving linguistic analysis and correction. The theoretical framework draws on contributions from Marcuschi, Koch and Elias, Vygotsky, Kishimoto, Coracini, Demo, and Ausubel, among other authors who discuss Portuguese language teaching, interaction, play-based learning, and the learning process. It is expected that using the game will foster the development of skills related to linguistic analysis, orthography, and written accentuation, while also encouraging student cooperation, autonomy, and active engagement. The study concludes that *Universo Tônico* offers an accessible and potentially effective pedagogical alternative for making Portuguese language instruction more dynamic, meaningful, and participatory.

Keywords: Meaningful learning; Pedagogical game; Play-based learning; Portuguese language teaching; Syllabic stress; Written accentuation.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e educacionais contemporâneas exigem que o ensino de Língua Portuguesa seja desenvolvido por meio de práticas pedagógicas mais interativas, contextualizadas e significativas. Nesse cenário, torna-se necessário ultrapassar metodologias exclusivamente expositivas e incorporar estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, promovendo aprendizagens mais duradouras e vinculadas às suas experiências de uso da linguagem.

A elaboração do material didático “Universo Tônico” surgiu a partir da observação das práticas de leitura e produção textual desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental II, nas quais foram identificadas recorrentes inadequações ortográficas relacionadas ao emprego da acentuação gráfica. Durante as atividades de escrita, constatou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades em reconhecer a sílaba tônica das palavras, compreender os critérios de classificação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e aplicar corretamente as regras de acentuação. Tais dificuldades refletem diretamente na qualidade das produções textuais, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que tornassem esses conteúdos mais acessíveis e significativos.

Embora a acentuação gráfica constitua um importante elemento da norma-padrão da língua portuguesa, seu ensino frequentemente é percebido pelos estudantes como um conteúdo excessivamente técnico, abstrato e baseado na memorização de regras. Essa percepção tende a gerar desinteresse e dificuldades de aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento das competências linguísticas relacionadas à leitura, à escrita e à análise da língua. Diante desse contexto, a utilização de recursos lúdicos apresenta-se como uma alternativa capaz de aproximar os estudantes dos conteúdos gramaticais, favorecendo a aprendizagem por meio da interação, do desafio e da participação ativa.

Segundo Marcuschi (2008), o ensino de Língua Portuguesa deve considerar as práticas sociais de linguagem e possibilitar que os estudantes construam sentidos a partir de situações concretas de uso da língua. Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos configuram-se como instrumentos relevantes para a aprendizagem, pois estimulam a reflexão linguística, a cooperação, a resolução de problemas e o protagonismo discente, contribuindo para a construção de conhecimentos de forma dinâmica e contextualizada.

A opção pela elaboração de um jogo analógico também se justifica pela necessidade de contemplar as diversas realidades educacionais brasileiras, muitas das quais ainda enfrentam limitações estruturais relacionadas ao acesso às tecnologias digitais. Assim, o material didático “Universo Tônico” constitui uma proposta pedagógica acessível, inclusiva e de baixo custo, possibilitando sua utilização em diferentes contextos escolares sem comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além de contribuir para a compreensão das regras de acentuação gráfica e da classificação quanto à tonicidade das palavras, a proposta busca integrar ludicidade e aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, do pensamento crítico e das habilidades de análise linguística. Dessa forma, o jogo apresenta-se como uma ferramenta didática capaz de auxiliar professores e estudantes na superação das dificuldades relacionadas à acentuação gráfica, tornando o ensino da Língua Portuguesa mais atrativo, participativo e efetivo.

2 QUADRO TEÓRICO

O ensino de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, tem sido objeto de profundas reflexões teóricas e metodológicas, especialmente no que se refere à superação de práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos gramaticais e na memorização de regras normativas. As orientações educacionais contemporâneas defendem uma abordagem que compreenda a língua como prática social, reconhecendo-a como instrumento de interação, construção de sentidos e participação cidadã. Nesse contexto, o ensino dos conhecimentos linguísticos deve estar articulado às situações reais de uso da linguagem, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística de forma integrada.

Segundo Marcuschi (2008), a língua não pode ser concebida apenas como um conjunto de regras estruturais, mas como uma atividade sociointerativa que se realiza em diferentes contextos comunicativos. Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa torna-se mais significativo quando os conteúdos linguísticos são trabalhados a partir das práticas sociais de linguagem, permitindo que os estudantes compreendam a funcionalidade dos conhecimentos gramaticais em situações concretas de comunicação. Dessa forma, conteúdos tradicionalmente considerados abstratos, como a tonicidade silábica e a acentuação gráfica, podem ser abordados de maneira contextualizada e relacionada às práticas de leitura e produção textual.

Nessa mesma perspectiva, os estudos de Koch e Elias (2009) enfatizam que a aprendizagem da língua ocorre por meio da interação entre sujeitos e da construção ativa de sentidos. As autoras defendem que a leitura, a escrita e a reflexão linguística são práticas sociais que exigem participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, o conhecimento linguístico não deve ser apresentado como um conjunto de informações prontas, mas construído coletivamente por meio da observação, da análise e da interpretação dos fenômenos da linguagem. Tal compreensão reforça a necessidade de metodologias que promovam o protagonismo discente e estimulem a participação ativa nas atividades pedagógicas.

No âmbito da análise linguística, os pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam que o estudo da língua portuguesa deve favorecer a reflexão sobre os usos da linguagem em diferentes esferas sociais, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à compreensão, à produção e à revisão de textos. A BNCC destaca que o ensino dos aspectos gramaticais e ortográficos deve ocorrer de forma contextualizada, possibilitando aos estudantes compreenderem o funcionamento da língua e utilizarem esse conhecimento em suas práticas comunicativas. Nesse sentido, o estudo da acentuação gráfica e da classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica deve transcender a mera memorização de regras, contribuindo para o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

As dificuldades relacionadas à acentuação gráfica constituem uma realidade recorrente nas escolas brasileiras. Durante as práticas de leitura e produção textual, é comum observar inadequações ortográficas decorrentes da dificuldade dos estudantes em identificar a sílaba tônica das palavras e compreender os critérios que determinam o uso dos acentos gráficos. Essas dificuldades impactam diretamente a escrita formal e evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas que tornem o ensino desse conteúdo mais acessível, significativo e atrativo para os estudantes.

Nesse cenário, os jogos pedagógicos apresentam-se como importantes recursos didáticos para o ensino da Língua Portuguesa. Conforme Cabral (2008), as práticas interativas favorecem maior envolvimento dos estudantes no processo educativo, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e participativos. A ludicidade, quando associada a objetivos pedagógicos

bem definidos, amplia as possibilidades de aprendizagem ao estimular a curiosidade, a motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados.

A utilização de jogos como recurso educacional também encontra respaldo nos estudos de Vygotsky (1998), que compreende a aprendizagem como um processo social mediado pela interação entre os sujeitos. Para o autor, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo ao possibilitar a construção coletiva do conhecimento e a ampliação das capacidades intelectuais dos estudantes. No ambiente escolar, os jogos promovem situações de cooperação, resolução de problemas e troca de experiências, aspectos fundamentais para a aprendizagem significativa.

Complementando essa discussão, Kishimoto (2011) destaca que o jogo educativo constitui um instrumento capaz de integrar prazer e aprendizagem, tornando os conteúdos escolares mais acessíveis aos estudantes. Segundo a autora, a ludicidade não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Dessa forma, os jogos podem favorecer a construção de conhecimentos de maneira mais espontânea e participativa.

A necessidade de repensar os materiais didáticos tradicionais também é discutida por Coracini (1999), que ressalta a importância de propostas pedagógicas que valorizem a autonomia discente e a construção crítica do conhecimento. Para a autora, os recursos didáticos devem atuar como instrumentos mediadores da aprendizagem, estimulando a reflexão, a criatividade e a participação dos estudantes. Nessa perspectiva, o jogo pedagógico apresenta-se como uma alternativa metodológica capaz de superar práticas excessivamente transmissivas e aproximar os conteúdos escolares da realidade dos educandos.

No campo metodológico, Demo (1995) argumenta que a educação deve promover a pesquisa, a participação e a construção ativa do conhecimento, superando modelos centrados na reprodução mecânica de informações. O autor defende uma aprendizagem baseada na investigação e na problematização, em que o estudante assume papel protagonista na produção do saber. O jogo pedagógico, nesse contexto, constitui-se como ferramenta capaz de estimular a autonomia intelectual e a participação ativa dos estudantes na resolução de desafios linguísticos.

A proposta do jogo “Universo Tônico” também dialoga com os princípios da Aprendizagem Significativa formulados por Ausubel (2003), segundo os quais novos conhecimentos são assimilados de forma mais efetiva quando estabelecem relações com saberes já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Assim, ao utilizar palavras presentes no cotidiano dos alunos e situações desafiadoras relacionadas à escrita e à leitura, o jogo favorece a construção de conhecimentos linguísticos mais duradouros e contextualizados.

3 METODOLOGIA

Quadro 1 – Etapas metodológicas

Etapas	Descrição
Etapa 1 — Pesquisa bibliográfica	Realização de levantamento teórico acerca do ensino de Língua Portuguesa, da ludicidade, dos jogos pedagógicos, das metodologias ativas e da aprendizagem significativa.
Etapa 2 — Planejamento do jogo	Definição das regras do jogo, dos objetivos pedagógicos, da organização do tabuleiro, das fichas numeradas e dos conteúdos gramaticais abordados.
Etapa 3 — Construção do material	Produção dos elementos do jogo: tabuleiro, fichas numeradas, tabela de palavras, peões, dado, manual de instruções e fichas de pontuação. O jogo será organizado em trilhas temáticas relacionadas às oxítonas, às paroxítonas e às proparoxítonas.
Etapa 4 — Aplicação pedagógica	Aplicação do jogo em turmas do Ensino Fundamental II, organizando os estudantes em grupos colaborativos para realização das atividades propostas. Durante a dinâmica, os participantes deverão identificar sílabas tônicas, classificar palavras e resolver desafios linguísticos relacionados à acentuação gráfica.
Etapa 5 — Avaliação	Observação e análise da participação discente, das dificuldades apresentadas, do desempenho nas atividades e da contribuição do jogo para a aprendizagem dos conteúdos relacionados à tonicidade silábica e à acentuação gráfica.

Fonte: Acervo da autora (2026).

4 PROPOSTA DE ATIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA (CONJUNTO DO MATERIAL ELABORADO)

A proposta de atividades em Língua Portuguesa será desenvolvida por meio do jogo pedagógico denominado Universo Tônico, estruturado em formato de tabuleiro interativo, com desafios linguísticos distribuídos em diferentes casas temáticas. A dinâmica do jogo tem como finalidade promover a aprendizagem significativa acerca da tonicidade das palavras e das regras de acentuação gráfica, articulando ludicidade, interação e construção coletiva do conhecimento.

Durante a execução das atividades, os estudantes deverão identificar palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, reconhecendo a sílaba tônica presente em diferentes vocábulos da língua portuguesa. Além disso, serão estimulados a aplicar corretamente as regras de acentuação gráfica em situações contextualizadas, classificando palavras quanto à tonicidade e solucionando desafios de correção linguística. O jogo também envolverá enigmas linguísticos, identificação de padrões de acentuação e elaboração de frases utilizando palavras proparoxítonas, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica dos participantes.

O tabuleiro contará com casas especiais que tornarão a experiência mais dinâmica e colaborativa, incluindo avanço de casas, desafios-surpresa, perguntas bônus, penalidades e missões coletivas. Essas

estratégias visam ampliar o engajamento dos estudantes, incentivando a participação ativa, o raciocínio linguístico e a cooperação entre os grupos.

Ao final do percurso, os participantes deverão cumprir uma “missão final”, denominada Desafio Tônico Final, composta por atividades de interpretação e análise linguística envolvendo as palavras estudadas ao longo do jogo. Essa etapa buscará verificar a consolidação das aprendizagens relacionadas à tonicidade, acentuação e classificação silábica, promovendo a reflexão crítica sobre os usos da língua em diferentes contextos comunicativos.

A proposta está alinhada às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, da comunicação e da cultura digital, além de contemplar habilidades específicas do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Entre as habilidades mobilizadas, destacam-se a EF06LP04, relacionada à identificação dos efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e da acentuação gráfica, e a EF67LP32, que envolve a análise de elementos linguísticos e gramaticais em práticas de leitura e produção textual. A atividade também dialoga com a competência específica de analisar a língua como fenômeno cultural, histórico, social e variável, utilizando conhecimentos linguísticos para ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes.

Metodologicamente, o jogo fundamenta-se em perspectivas pedagógicas ativas, nas quais o estudante assume papel protagonista no processo de aprendizagem, construindo conhecimentos por meio da resolução de problemas, da interação social e da experimentação lúdica. Dessa forma, o Universo Tônico configura-se como um recurso didático capaz de tornar o ensino da acentuação gráfica mais significativo, dinâmico e contextualizado no ambiente escolar.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que, por meio da utilização do jogo pedagógico “Universo Tônico”, os estudantes desenvolvam uma compreensão mais significativa acerca da classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica, reconhecendo e diferenciando oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas de maneira contextualizada e interativa. Além disso, pretende-se que o recurso contribua para o aprimoramento das habilidades relacionadas à acentuação gráfica e à análise linguística, favorecendo maior segurança na leitura, na escrita e na identificação das regras ortográficas da língua portuguesa.

A proposta também busca despertar maior interesse e participação dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando a ludicidade como elemento motivador do processo de aprendizagem. Por meio das dinâmicas coletivas do jogo, espera-se incentivar o protagonismo discente, a participação ativa

nas atividades escolares e o envolvimento colaborativo entre os alunos durante a resolução dos desafios linguísticos.

Outro resultado esperado refere-se ao fortalecimento das práticas de cooperação, interação e socialização em sala de aula, considerando que o jogo estimula o trabalho em equipe, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Dessa maneira, o material didático pretende contribuir não apenas para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, mas também para a construção de experiências pedagógicas mais inclusivas, acessíveis, participativas e significativas nos diferentes contextos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material didático “Universo Tônico” propõe uma abordagem lúdica e interativa para o ensino da tonicidade silábica, considerando as necessidades e realidades presentes nos contextos escolares contemporâneos. A utilização de um jogo de tabuleiro analógico demonstra que práticas pedagógicas inovadoras não dependem exclusivamente de tecnologias digitais, mas da construção de estratégias metodológicas capazes de promover participação, reflexão e aprendizagem significativa.

Dessa forma, o jogo constitui-se como uma ferramenta pedagógica acessível e potencialmente eficaz para o ensino de Língua Portuguesa, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes por meio da ludicidade e da interação coletiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. C. **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.
- BECKER, Howard. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BLALOCK, J. Q. M. **Introdução à pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- CABRAL, A. L. T. C. **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.
- CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAPÍTULO 15

LÍNGUA E LINGUAGEM SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS

LANGUAGE AND SPEECH FROM DIFFERENT PERSPECTIVES: THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO UNDERSTANDING LINGUISTIC PHENOMENA

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-015>

Joana Darc Soares Vieira

Doutoranda do PPGL pela UFPA

E-mail: joanadarcsoaresvieira@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as diferentes concepções de língua e linguagem presentes nos estudos linguísticos, destacando os fundamentos teóricos que contribuíram para a compreensão dos fenômenos da linguagem ao longo do tempo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que representam distintas correntes teóricas da Linguística, entre eles Saussure, Benveniste, Bakhtin, Geraldi, Travaglia, Marcuschi e Koch. O estudo aborda as principais perspectivas relacionadas à linguagem como expressão do pensamento, à língua como instrumento de comunicação e à linguagem como processo de interação social, evidenciando as transformações ocorridas na compreensão dos fenômenos linguísticos. Além disso, discute as contribuições do estruturalismo, da teoria da enunciação e das abordagens sociointeracionistas para a consolidação dos estudos da linguagem. Os resultados da investigação demonstram que as diferentes concepções de língua e linguagem influenciam diretamente a produção do conhecimento linguístico e a construção das práticas educativas, uma vez que determinam as formas de compreender os processos de comunicação, interação e produção de sentidos. Conclui-se que a análise das diferentes correntes teóricas possibilita uma compreensão mais ampla e crítica da linguagem, contribuindo para o fortalecimento dos estudos linguísticos contemporâneos.

Palavras-chave: Estudos linguísticos; Interação social; Linguagem; Língua; Teorias da linguagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the different conceptions of language and langue (language system) found in linguistic studies, highlighting the theoretical foundations that have contributed to the understanding of language phenomena over time. The research is qualitative and bibliographic in nature, drawing on authors representing distinct theoretical currents in linguistics, such as Saussure, Benveniste, Bakhtin, Geraldi, Travaglia, Marcuschi, and Koch. The study addresses key perspectives—viewing language as an expression

of thought, as a communication tool, and as a process of social interaction—while highlighting the shifts in how linguistic phenomena are understood. Furthermore, it discusses the contributions of structuralism, enunciation theory, and socio-interactionist approaches to the consolidation of language studies. The findings demonstrate that these varying conceptions directly influence the production of linguistic knowledge and the shaping of educational practices, as they determine how communication, interaction, and meaning-making processes are understood. The study concludes that analyzing these different theoretical currents enables a broader, more critical understanding of language, thereby strengthening contemporary linguistic studies.

Keywords: Langue; Language; Linguistic studies; Social interaction; Theories of language.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos elementos mais importantes da experiência humana, uma vez que possibilita a comunicação, a interação social, a construção do conhecimento e a constituição das identidades individuais e coletivas. Por meio dela, os sujeitos estabelecem relações, compartilham experiências, expressam sentimentos e atribuem significados ao mundo que os cerca. Em razão de sua complexidade, a linguagem tem sido objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento, especialmente no campo da Linguística, que, ao longo do tempo, desenvolveu distintas perspectivas teóricas para compreender os fenômenos linguísticos.

As discussões acerca das concepções de língua e linguagem ocupam um lugar central nos estudos linguísticos, pois influenciam diretamente a forma como os processos comunicativos são interpretados. Cada corrente teórica apresenta pressupostos específicos sobre a natureza da linguagem, o funcionamento da língua e o papel desempenhado pelos sujeitos na produção dos sentidos. Nesse contexto, diferentes concepções foram desenvolvidas, destacando-se a linguagem compreendida como expressão do pensamento, a língua concebida como instrumento de comunicação e a linguagem entendida como um processo de interação social.

Os estudos estruturalistas, representados principalmente por Saussure (2012), exerceram significativa influência na consolidação da Linguística como ciência. Ao estabelecer a distinção entre língua e fala, o autor propôs uma abordagem voltada para a análise da estrutura interna da língua, enfatizando a organização dos sistemas linguísticos. Posteriormente, outras perspectivas passaram a questionar os limites dessa abordagem, ampliando o campo de investigação e incorporando aspectos relacionados ao contexto social, à subjetividade e às condições de produção dos discursos.

Nesse movimento de ampliação dos estudos da linguagem, as contribuições de Benveniste (2005; 2006) possibilitaram o desenvolvimento da teoria da enunciação, destacando o papel do sujeito na

construção dos sentidos. Paralelamente, as reflexões desenvolvidas por Bakhtin e Volochínov (2014) evidenciaram o caráter social, histórico e dialógico da linguagem, defendendo a ideia de que os enunciados são construídos a partir das interações estabelecidas entre os indivíduos. Essas contribuições foram fundamentais para o surgimento de novas perspectivas teóricas, especialmente aquelas voltadas para a compreensão da linguagem como prática social.

No contexto educacional, as diferentes concepções de língua e linguagem exercem influência significativa sobre as práticas pedagógicas e sobre o ensino da língua materna. Conforme destacam Travaglia (2013) e Geraldi (2011), a compreensão da linguagem adotada pelo professor interfere diretamente na seleção dos conteúdos, nas metodologias empregadas e nos objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a discussão teórica sobre os conceitos de língua e linguagem ultrapassa os limites da investigação acadêmica e assume um papel fundamental na elaboração das práticas educativas.

Considerando a relevância dessa temática para os estudos linguísticos e para a formação de professores, o presente artigo tem como objetivo analisar as diferentes concepções de língua e linguagem presentes nas principais correntes da Linguística. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem os aspectos estruturais, enunciativos, discursivos e sociointeracionistas da linguagem.

A investigação está organizada em seções que abordam as principais concepções teóricas relacionadas aos estudos da linguagem, enfatizando suas características, seus fundamentos e suas contribuições para a compreensão dos fenômenos linguísticos. Ao final, pretende-se demonstrar que a análise dessas diferentes perspectivas permite uma compreensão mais abrangente da linguagem e de sua importância para a constituição das práticas sociais e educativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO: FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL DA LINGUAGEM

As discussões sobre língua e linguagem têm ocupado um lugar central nos estudos linguísticos desde a consolidação da Linguística como campo científico. Entretanto, antes do surgimento das abordagens contemporâneas, predominava a compreensão de que a linguagem era, essencialmente, um mecanismo de exteriorização das ideias produzidas pelo pensamento. Essa perspectiva influenciou, durante muito tempo, a maneira como os fenômenos linguísticos foram interpretados e estudados.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento está associada às correntes filosóficas clássicas, segundo as quais a língua desempenha a função de representar conteúdos mentais previamente elaborados pelos indivíduos. Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como um instrumento

responsável por materializar ideias, sentimentos e raciocínios construídos no plano cognitivo. Consequentemente, a produção linguística é entendida como uma manifestação do pensamento individual.

De acordo com Travaglia (2013), essa concepção fundamenta-se na ideia de que a língua funciona como uma representação direta do pensamento, estabelecendo uma relação de dependência entre a elaboração das ideias e sua manifestação por meio da linguagem. Assim, os problemas relacionados à comunicação seriam decorrentes da incapacidade dos sujeitos de organizar adequadamente seus pensamentos antes de expressá-los linguisticamente.

Essa perspectiva exerceu grande influência sobre o ensino tradicional da língua portuguesa, especialmente no que se refere à valorização da gramática normativa e ao estabelecimento de padrões linguísticos considerados socialmente corretos. Durante muitos anos, acreditou-se que o domínio das regras gramaticais seria suficiente para garantir a clareza da comunicação e a organização do pensamento. Como consequência, a aprendizagem da língua passou a ser fortemente associada à memorização de normas e classificações gramaticais.

Segundo Geraldi (2011), essa visão contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e na reprodução de modelos linguísticos previamente estabelecidos. Nesse modelo, o estudante assumia uma posição passiva diante do processo educativo, enquanto o professor era reconhecido como o principal responsável pela transmissão do conhecimento.

Entretanto, o desenvolvimento dos estudos linguísticos evidenciou as limitações dessa abordagem. A compreensão da linguagem exclusivamente como expressão do pensamento desconsiderava aspectos fundamentais relacionados à interação social, ao contexto histórico e às diferentes situações comunicativas. Além disso, essa perspectiva não contemplava a diversidade linguística presente nas sociedades nem reconhecia o caráter dinâmico da língua.

As contribuições de Saussure (2012) foram fundamentais para o desenvolvimento de novas formas de compreender os fenômenos linguísticos. Ao distinguir os conceitos de língua (*langue*) e fala (*parole*), o autor estabeleceu as bases do estruturalismo linguístico e promoveu uma ruptura com as interpretações tradicionalmente associadas aos estudos da linguagem. Embora a abordagem saussuriana tenha direcionado suas investigações para a estrutura do sistema linguístico, suas reflexões contribuíram para o fortalecimento da Linguística enquanto ciência autônoma, dedicada à análise dos elementos constitutivos da língua.

Posteriormente, os estudos desenvolvidos por Benveniste (2005; 2006) ampliaram as discussões sobre a relação entre linguagem e sujeito, demonstrando que a produção dos sentidos não pode ser explicada exclusivamente a partir da organização estrutural da língua. Para o autor, a linguagem constitui um fenômeno marcado pela subjetividade, uma vez que os sujeitos se constroem e se reconhecem por meio da enunciação.

De maneira semelhante, Bakhtin e Volochínov (2014) criticaram as abordagens que interpretavam a linguagem como um fenômeno exclusivamente individual. Para os autores, os processos comunicativos são essencialmente sociais e se desenvolvem por meio da interação entre os sujeitos. Dessa forma, a linguagem não pode ser reduzida à simples expressão do pensamento, pois sua constituição está diretamente relacionada às condições históricas, culturais e ideológicas que permeiam a sociedade.

Nesse contexto, observa-se que a concepção da linguagem como expressão do pensamento desempenhou um papel importante na construção dos estudos linguísticos, especialmente por influenciar as primeiras reflexões sobre a natureza da língua. Contudo, o avanço das investigações científicas permitiu o desenvolvimento de novas abordagens teóricas, capazes de compreender a linguagem como um fenômeno mais amplo, dinâmico e socialmente construído. Essa mudança de perspectiva contribuiu para a ampliação dos estudos da linguagem e para a reformulação das práticas de ensino desenvolvidas no âmbito educacional.

2.2 A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO: O ESTRUTURALISMO E A CONSOLIDAÇÃO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A compreensão da língua como instrumento de comunicação representa uma importante mudança em relação à concepção que compreendia a linguagem predominantemente como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, a língua passa a ser concebida como um sistema organizado de signos utilizado pelos membros de uma comunidade para estabelecer processos comunicativos. Essa mudança de orientação foi fundamental para a consolidação da Linguística como ciência, sobretudo a partir das contribuições de Ferdinand de Saussure, considerado um dos principais responsáveis pela constituição dos estudos linguísticos modernos.

Em sua abordagem, Saussure (2012) estabelece uma distinção fundamental entre língua e fala. A língua corresponde ao sistema social de signos compartilhado pelos integrantes de uma determinada comunidade linguística, enquanto a fala diz respeito ao uso individual que cada sujeito realiza desse sistema. Essa diferenciação permitiu deslocar o foco dos estudos linguísticos para a estrutura da língua, entendida como um sistema constituído por unidades que estabelecem relações entre si. Dessa maneira, a língua deixa de ser analisada apenas como uma manifestação individual e passa a ser compreendida como um fenômeno social dotado de organização própria.

A noção de signo linguístico ocupa posição central na teoria saussuriana. Para Saussure (2012), o signo resulta da associação entre significante e significado, elementos que, embora distintos, constituem uma unidade indissociável no funcionamento do sistema linguístico. O significante corresponde à imagem acústica, enquanto o significado está relacionado ao conceito. Essa relação não é estabelecida naturalmente,

mas caracteriza-se pela arbitrariedade, uma vez que não existe uma conexão necessária entre determinado significante e o conceito que ele representa.

Outro aspecto relevante da perspectiva estruturalista refere-se ao caráter sistemático da língua. Para Saussure (2012), os elementos linguísticos não possuem valor isoladamente, mas adquirem sua função a partir das relações estabelecidas com os demais elementos do sistema. Nesse sentido, compreender uma língua significa considerar as relações de oposição, combinação e diferenciação que organizam suas unidades. Tal princípio contribuiu significativamente para o desenvolvimento de procedimentos científicos destinados à descrição e à análise das estruturas linguísticas.

A perspectiva estruturalista também contribuiu para a superação de determinadas interpretações que vinculavam diretamente a língua à capacidade individual de pensar. Ao compreender a língua como um sistema social compartilhado, Saussure (2012) desloca a investigação para o funcionamento da estrutura linguística. O indivíduo, portanto, não cria isoladamente o sistema que utiliza para se comunicar; ele participa de uma organização linguística que lhe é anterior e que é compartilhada socialmente pelos integrantes de sua comunidade.

Entretanto, embora o estruturalismo tenha representado um avanço significativo para a Linguística, sua concentração na estrutura interna da língua também recebeu críticas posteriormente. Ao privilegiar a descrição do sistema linguístico, determinadas dimensões relacionadas ao uso efetivo da língua, aos sujeitos, aos contextos comunicativos e às condições sociais de produção dos enunciados permaneceram em segundo plano. A distinção saussuriana entre língua e fala, por exemplo, estabelecia uma separação que posteriormente seria questionada por abordagens interessadas justamente nos usos concretos da linguagem.

Nesse processo de ampliação das perspectivas linguísticas, a comunicação passa a ser considerada não apenas como transmissão de informações entre emissor e receptor, mas como uma atividade que envolve diferentes elementos e condições de produção. A língua, nesse sentido, não pode ser compreendida exclusivamente como um código fechado, uma vez que seu funcionamento está relacionado às situações concretas nas quais os sujeitos produzem e interpretam enunciados. Essa compreensão abriu espaço para o desenvolvimento de estudos que passaram a considerar aspectos discursivos, pragmáticos, sociais e históricos.

Benveniste (2006), ao desenvolver suas reflexões sobre a enunciação, contribui para ampliar essa discussão ao demonstrar que a língua somente se realiza plenamente quando mobilizada pelos sujeitos em situações concretas de uso. Para o autor, a linguagem não constitui apenas um sistema de formas disponíveis para a comunicação, mas também um espaço no qual o sujeito se coloca diante do outro. Assim, categorias linguísticas como os pronomes pessoais evidenciam a presença do sujeito no processo enunciativo e demonstram que o funcionamento da língua está relacionado às relações estabelecidas durante a comunicação.

A contribuição de Benveniste (2005; 2006) permite, portanto, estabelecer uma ponte entre os estudos estruturais e as abordagens centradas na enunciação. Embora reconheça a importância da estrutura linguística, o autor evidencia que a língua não pode ser dissociada do ato de enunciar. A utilização das formas linguísticas ocorre em situações específicas, envolvendo sujeitos, interlocutores, tempos, espaços e finalidades comunicativas. Dessa forma, a língua apresenta uma dimensão que ultrapassa sua organização formal.

No campo educacional, a concepção da língua como instrumento de comunicação também produziu consequências significativas. O ensino passou gradativamente a considerar a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao uso da língua em diferentes situações comunicativas. Entretanto, quando reduzida à ideia de código ou instrumento de transmissão de mensagens, essa perspectiva pode permanecer limitada, pois não contempla integralmente a dimensão social, histórica e interativa da linguagem.

Travaglia (2013) destaca que as concepções de linguagem assumidas no processo de ensino interferem diretamente na maneira como a língua é trabalhada em sala de aula. Uma prática pedagógica fundamentada exclusivamente na ideia de língua como código tende a priorizar estruturas, normas e exercícios de identificação, enquanto uma perspectiva voltada para o uso da linguagem amplia as possibilidades de trabalho com textos, discursos e situações comunicativas. Nesse sentido, compreender a língua como instrumento de comunicação constituiu uma etapa importante, mas não definitiva, na evolução das teorias linguísticas.

Geraldi (2011) também ressalta a necessidade de compreender o ensino de língua portuguesa a partir de situações concretas de interação. Para o autor, o trabalho pedagógico não deve restringir-se à transmissão de regras gramaticais, mas precisa considerar as práticas efetivas de linguagem nas quais os sujeitos estão inseridos. Essa perspectiva contribui para aproximar o ensino das experiências comunicativas dos estudantes e para reconhecer que os sentidos são construídos em situações concretas de uso.

Dessa maneira, o estruturalismo e os estudos posteriores da enunciação desempenharam papel fundamental na trajetória dos estudos linguísticos. Saussure contribuiu para estabelecer a língua como objeto científico, enfatizando sua organização estrutural e seu caráter social, enquanto Benveniste ampliou essa compreensão ao destacar a relação entre língua, sujeito e enunciação. Essas contribuições prepararam o terreno para abordagens que passaram a compreender a linguagem para além da estrutura e da transmissão de informações, reconhecendo seu caráter interativo, histórico e social.

Assim, a concepção da língua como instrumento de comunicação deve ser entendida como parte de um processo histórico de desenvolvimento das teorias linguísticas. Embora apresente limitações quando considerada isoladamente, essa perspectiva foi essencial para o fortalecimento da Linguística e para a construção de novas formas de investigar os fenômenos da linguagem. A partir dela, tornou-se possível

avançar em direção a concepções que passaram a privilegiar não somente o sistema linguístico, mas também os sujeitos, os contextos e as relações sociais estabelecidas por meio da linguagem.

2.3 A LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL: DIALOGISMO, ENUNCIÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A compreensão da linguagem como processo de interação social representa uma ampliação significativa das perspectivas anteriormente discutidas. Nessa concepção, a linguagem deixa de ser entendida apenas como expressão de pensamentos individuais ou como instrumento destinado à transmissão de informações e passa a ser concebida como uma atividade social, histórica e dialógica. Os sentidos são construídos na relação entre sujeitos situados em contextos específicos, o que implica reconhecer a participação dos interlocutores, das condições de produção e das experiências sociais no funcionamento da linguagem.

As contribuições de Bakhtin e Volochínov (2014) são fundamentais para essa perspectiva. Os autores compreendem a linguagem como fenômeno essencialmente social, constituído nas relações estabelecidas entre os indivíduos. Nessa abordagem, a palavra não pertence exclusivamente ao sujeito que a produz, pois está atravessada por diferentes vozes, valores e posições sociais. O enunciado, portanto, constitui-se sempre em relação a outros enunciados, evidenciando o caráter dialógico da comunicação humana.

O dialogismo constitui um dos conceitos fundamentais dessa perspectiva. Para Bakhtin (2011), os enunciados estabelecem relações com outros enunciados, seja de forma explícita ou implícita, uma vez que toda produção discursiva surge em determinado contexto histórico e responde, de alguma maneira, a discursos anteriores e posteriores. Assim, falar ou escrever significa participar de uma cadeia comunicativa na qual os sujeitos assumem posições e produzem respostas diante daquilo que já foi dito.

Essa compreensão modifica profundamente a maneira de conceber o sujeito da linguagem. Diferentemente de uma perspectiva que considera o indivíduo como fonte autônoma e isolada dos sentidos, a abordagem dialógica entende o sujeito como constituído nas relações sociais e discursivas. A identidade, as posições assumidas e as formas de interpretar o mundo são construídas historicamente a partir das interações estabelecidas com outros sujeitos e com diferentes discursos que circulam socialmente.

Bakhtin (2011) também destaca a importância dos gêneros do discurso para a compreensão da linguagem em uso. Os sujeitos produzem enunciados em diferentes situações sociais e, para isso, recorrem a formas relativamente estáveis de comunicação que se desenvolvem historicamente nas diversas esferas da atividade humana. Dessa maneira, uma conversa cotidiana, uma notícia jornalística, uma aula, uma entrevista, um artigo científico ou uma postagem em rede social apresentam características próprias relacionadas às finalidades e às condições de produção de cada situação comunicativa.

A noção de gênero discursivo contribui para compreender que o uso da língua está diretamente relacionado às práticas sociais. Marcuschi (2008) observa que os gêneros textuais constituem formas de ação social, uma vez que são produzidos e utilizados pelos sujeitos para atender a diferentes necessidades comunicativas. Assim, o domínio da linguagem não se limita ao conhecimento das estruturas gramaticais, envolvendo também a capacidade de reconhecer, produzir e interpretar diferentes gêneros em situações concretas.

Nesse sentido, a produção de sentidos não ocorre exclusivamente a partir das estruturas linguísticas presentes em um texto. Koch (2015) destaca que a construção da significação envolve conhecimentos compartilhados, conhecimentos linguísticos, contexto, inferências e estratégias mobilizadas pelos interlocutores. O sentido, portanto, não está completamente pronto no texto nem pertence exclusivamente ao autor, mas é construído no processo de interação entre os sujeitos.

A perspectiva interacionista também permite compreender a leitura como uma atividade ativa de construção de sentidos. O leitor não ocupa uma posição passiva diante do texto, pois mobiliza conhecimentos prévios, experiências e estratégias interpretativas para estabelecer relações entre as informações apresentadas e seu repertório sociocognitivo. Da mesma forma, o produtor textual realiza escolhas linguísticas considerando seus interlocutores, seus objetivos e as condições nas quais o texto será recebido.

Geraldi (2011) contribui para essa discussão ao defender uma concepção de linguagem relacionada às práticas concretas de interação. Nessa perspectiva, falar, ouvir, ler e escrever são atividades sociais por meio das quais os sujeitos constroem sentidos e estabelecem relações. O ensino de língua portuguesa, conseqüentemente, precisa considerar essas práticas em sua complexidade, evitando reduzir a linguagem ao estudo descontextualizado de estruturas gramaticais.

A dimensão social da linguagem também implica reconhecer sua relação com a história e com a cultura. Os sujeitos utilizam formas linguísticas que carregam marcas de suas experiências, grupos sociais e contextos históricos. Desse modo, a diversidade linguística não deve ser compreendida simplesmente como desvio em relação a uma norma idealizada, mas como manifestação da pluralidade de usos existentes em uma sociedade. Essa compreensão aproxima os estudos linguísticos das contribuições da Sociolinguística e de outras áreas interessadas na relação entre língua e sociedade.

As reflexões de Bakhtin e Volochínov (2014) permitem compreender, ainda, que a linguagem está atravessada por valores e disputas sociais. As palavras circulam em diferentes contextos e podem assumir sentidos distintos conforme as posições ocupadas pelos sujeitos e as circunstâncias de interação. Dessa forma, os fenômenos linguísticos não podem ser analisados completamente sem considerar as relações sociais, históricas e ideológicas que participam de sua constituição.

No âmbito educacional, a concepção interacionista produz importantes implicações para o ensino de língua portuguesa. Se a linguagem é entendida como interação, o processo educativo deve proporcionar situações nas quais os estudantes possam efetivamente utilizar a língua para produzir sentidos, argumentar, interpretar, dialogar e posicionar-se diante de diferentes questões. O ensino passa, portanto, a valorizar práticas de linguagem contextualizadas e socialmente significativas.

Travaglia (2013) afirma que a escolha de determinada concepção de linguagem orienta toda a prática pedagógica relacionada ao ensino de língua. A adoção de uma perspectiva interacionista implica compreender o estudante como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos e participar de diferentes situações comunicativas. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, criando condições para que os alunos ampliem suas possibilidades de uso da linguagem e desenvolvam maior autonomia comunicativa.

A perspectiva interacionista também permite superar a oposição rígida entre língua e sociedade. A língua não constitui uma estrutura isolada dos sujeitos que a utilizam, assim como os sujeitos não utilizam a língua de maneira desvinculada das condições sociais nas quais estão inseridos. Existe, portanto, uma relação dinâmica entre estrutura linguística, sujeitos, contexto e práticas sociais, na qual todos esses elementos participam da produção dos sentidos.

A partir dessas contribuições, compreende-se que a linguagem constitui uma prática social por meio da qual os sujeitos não apenas comunicam informações, mas também constroem identidades, negociam sentidos, estabelecem relações, expressam posicionamentos e participam da vida social. A linguagem, nessa perspectiva, é constitutiva das relações humanas e não pode ser dissociada dos contextos nos quais os discursos são produzidos e interpretados.

Portanto, a concepção da linguagem como interação social amplia significativamente o campo dos estudos linguísticos ao incorporar dimensões que ultrapassam a estrutura formal da língua. As contribuições de Bakhtin, Benveniste, Geraldi, Marcuschi e Koch, entre outros autores, demonstram que compreender os fenômenos linguísticos exige considerar os sujeitos, os contextos, os gêneros discursivos e as relações sociais envolvidas na produção dos sentidos. Essa perspectiva contribui, ainda, para uma abordagem mais crítica do ensino de língua portuguesa, na medida em que reconhece a linguagem como prática viva, dinâmica e constitutiva da experiência social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que as concepções de língua e linguagem passaram por importantes transformações no decorrer da constituição dos estudos linguísticos. Inicialmente associada à expressão do pensamento, a linguagem foi posteriormente compreendida como instrumento de comunicação e, com o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas, passou a ser concebida também como processo de interação social. Essas diferentes concepções não devem ser

compreendidas apenas como perspectivas isoladas, mas como parte de um percurso histórico e epistemológico que contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre os fenômenos linguísticos.

A concepção da linguagem como expressão do pensamento exerceu significativa influência sobre os estudos tradicionais da língua e, especialmente, sobre as práticas de ensino fundamentadas na valorização da gramática normativa. Embora essa perspectiva apresente limitações diante da complexidade dos fenômenos linguísticos, sua influência foi importante para a constituição das primeiras formas sistematizadas de reflexão sobre a linguagem. A análise realizada demonstrou, entretanto, que a compreensão da língua exclusivamente como manifestação do pensamento individual não contempla a dimensão social e interativa que caracteriza os usos concretos da linguagem.

Posteriormente, a perspectiva estruturalista, especialmente a partir das contribuições de Saussure (2012), representou um marco fundamental para a consolidação da Linguística enquanto ciência. A compreensão da língua como sistema organizado de signos possibilitou o estabelecimento de um objeto específico para os estudos linguísticos e contribuiu para o desenvolvimento de procedimentos de análise voltados à estrutura e ao funcionamento do sistema linguístico. Apesar de suas limitações, sobretudo em relação à consideração dos aspectos sociais e contextuais do uso da língua, o estruturalismo permanece fundamental para a compreensão da trajetória histórica da Linguística.

As contribuições de Benveniste (2005; 2006) ampliaram esse percurso ao evidenciar a relação entre língua, sujeito e enunciação. A linguagem passou a ser compreendida não apenas como um sistema disponível aos falantes, mas como uma atividade que se concretiza quando os sujeitos assumem posições enunciativas e estabelecem relações com seus interlocutores. Essa perspectiva contribuiu para aproximar os estudos linguísticos das dimensões subjetiva e contextual da produção dos sentidos.

De modo ainda mais abrangente, as reflexões de Bakhtin e Volochínov (2014) e Bakhtin (2011) permitiram compreender a linguagem como fenômeno essencialmente social e dialógico. Nessa perspectiva, os enunciados são produzidos em contextos históricos específicos e estabelecem relações com outros discursos. A linguagem, portanto, não se limita à transmissão de informações, mas participa da constituição dos sujeitos, das relações sociais e das diferentes formas de significação presentes na sociedade.

As contribuições de Marcuschi (2008) e Koch (2015) também evidenciam a importância de compreender a língua em suas situações efetivas de uso. Os gêneros textuais e as práticas de leitura e produção textual demonstram que os sentidos são construídos a partir da articulação entre conhecimentos linguísticos, contextos, objetivos comunicativos e experiências dos interlocutores. Dessa forma, o estudo da língua precisa ultrapassar a análise de estruturas isoladas e considerar as práticas sociais nas quais os textos e discursos são produzidos.

No campo educacional, as diferentes concepções discutidas revelam que a maneira como se compreende a linguagem interfere diretamente na organização das práticas pedagógicas. Conforme apontam Geraldi (2011) e Travaglia (2013), uma concepção restrita da língua tende a favorecer práticas centradas na memorização de regras e na classificação gramatical, enquanto uma concepção interacionista possibilita desenvolver atividades voltadas à leitura, à produção textual, à oralidade, à argumentação e à participação dos estudantes em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, compreender a linguagem como prática de interação social contribui para uma perspectiva de ensino que reconhece os estudantes como sujeitos ativos e produtores de sentidos. O ensino de língua portuguesa, nessa abordagem, não deve abandonar o conhecimento gramatical, mas integrá-lo às situações concretas de uso, permitindo que os estudantes compreendam como os recursos linguísticos funcionam na construção dos textos e na realização de diferentes objetivos comunicativos.

A pesquisa bibliográfica realizada também permite afirmar que nenhuma das perspectivas analisadas deve ser compreendida de maneira absolutamente descontextualizada de seu momento histórico. Cada concepção respondeu a determinadas questões e contribuiu, em diferentes níveis, para o desenvolvimento dos estudos da linguagem. Assim, o percurso que vai da linguagem como expressão do pensamento à linguagem como interação evidencia um processo de ampliação do objeto de investigação linguística, incorporando progressivamente aspectos estruturais, subjetivos, sociais, históricos e discursivos.

Diante disso, conclui-se que o conhecimento das diferentes concepções de língua e linguagem é fundamental para uma formação linguística e docente mais crítica. Compreender os fundamentos dessas perspectivas permite reconhecer que as escolhas teóricas realizadas no campo da Linguística possuem consequências não apenas para a interpretação dos fenômenos linguísticos, mas também para as formas de ensinar, aprender, ler, escrever e participar das práticas sociais de linguagem.

Por fim, destaca-se que os estudos contemporâneos da linguagem demandam uma abordagem que considere sua complexidade e seu caráter multifacetado. A língua é simultaneamente sistema, prática social, instrumento de interação e espaço de construção de sentidos. Nesse sentido, a articulação entre diferentes perspectivas teóricas possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos linguísticos e contribui para práticas educativas que valorizem a diversidade dos usos da língua, a participação dos sujeitos e a construção significativa do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAPÍTULO 16

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO TEÓRICA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

ACTIVE METHODOLOGIES IN EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-016>

Ivaneide de Lima Rodrigues

Especialização em educação inclusiva e o ensino da matemática pela UEPA

E-mail: ivaneide.lima@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos das metodologias ativas e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na educação contemporânea. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de estudos relacionados às práticas pedagógicas centradas no estudante. Os resultados apontam que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da colaboração e da participação dos alunos na construção do conhecimento. Conclui-se que a adoção dessas estratégias pode contribuir para a transformação das práticas educativas, tornando o ensino mais significativo e alinhado às demandas da sociedade atual.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Inovação pedagógica; Metodologias ativas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the theoretical foundations of active learning methodologies and their contributions to the teaching-learning process in contemporary education. It is a bibliographic study based on the analysis of research regarding student-centered pedagogical practices. The results indicate that active learning methodologies foster the development of autonomy, critical thinking, collaboration, and student participation in knowledge construction. It is concluded that adopting these strategies can contribute to transforming educational practices, making teaching more meaningful and aligned with the demands of today's society.

Keywords: Active learning methodologies; Learning; Pedagogical innovation; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas no campo educacional. Nesse contexto, o modelo tradicional de ensino, caracterizado pela centralização do professor e pela transmissão de conteúdos, tem sido amplamente questionado.

As metodologias ativas surgem como uma alternativa capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica e participativa. Diferentemente das práticas convencionais, essas metodologias valorizam o protagonismo dos estudantes e estimulam a construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Moran (2018), a aprendizagem ocorre de maneira mais eficiente quando o estudante participa ativamente do processo educativo. Dessa forma, estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos têm conquistado espaço nas instituições de ensino. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem por meio de uma revisão da literatura.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As metodologias ativas constituem um conjunto de estratégias pedagógicas fundamentadas na participação efetiva dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Diferentemente das abordagens tradicionais, centradas na figura do professor como principal responsável pela transmissão dos conteúdos, essas metodologias propõem uma reorganização do ambiente educacional, atribuindo ao estudante um papel mais participativo, reflexivo e autônomo. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser unidirecional e passa a ser caracterizado pela interação, pela investigação e pela produção colaborativa do conhecimento.

A emergência das metodologias ativas está diretamente relacionada às transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. O avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação e as mudanças nas formas de comunicação provocaram profundas alterações na maneira como os indivíduos aprendem e constroem conhecimentos. Nesse contexto, a escola passou a enfrentar o desafio de desenvolver práticas pedagógicas capazes de responder às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela rapidez da circulação das informações e pela necessidade do desenvolvimento de competências cada vez mais complexas.

De acordo com Berbel (2011), as metodologias ativas apresentam-se como instrumentos capazes de estimular a autonomia dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da capacidade crítica, da criatividade e da tomada de decisões. A autora destaca que essas estratégias possibilitam a superação de práticas educativas baseadas na memorização mecânica dos conteúdos, permitindo que os estudantes assumam uma postura investigativa diante dos problemas apresentados no ambiente escolar.

As bases teóricas das metodologias ativas encontram-se em diferentes correntes pedagógicas e filosóficas. Entre os principais referenciais, destacam-se as contribuições do construtivismo, que compreende o conhecimento como resultado da interação entre o sujeito e o meio. Nessa abordagem, o estudante não é considerado um simples receptor de informações, mas um indivíduo capaz de elaborar, interpretar e ressignificar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória educacional.

As contribuições de Paulo Freire (1996) também são fundamentais para a compreensão dos princípios que orientam as metodologias ativas. Ao criticar o modelo de educação bancária, caracterizado pela transmissão vertical do conhecimento, o autor defende uma prática educativa baseada no diálogo, na problematização e na participação dos estudantes. Para Freire (1996), o ensino deve promover a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender a realidade e atuar na sua transformação.

Sob essa perspectiva, o professor assume a função de mediador do processo educativo. Seu papel deixa de estar associado exclusivamente à exposição dos conteúdos e passa a envolver a organização de situações de aprendizagem que estimulem a participação dos estudantes. Assim, o docente torna-se responsável por orientar, acompanhar e incentivar a construção do conhecimento, respeitando as experiências e os saberes previamente adquiridos pelos alunos.

Segundo Moran (2018), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes participam ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula. Para o autor, o protagonismo estudantil constitui um dos principais elementos das metodologias ativas, uma vez que possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade de argumentação e da aprendizagem colaborativa. Além disso, o envolvimento dos estudantes nas atividades favorece a construção de conhecimentos mais duradouros e contextualizados.

Outro aspecto relevante das metodologias ativas está relacionado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. A realização de atividades colaborativas contribui para o fortalecimento das habilidades de comunicação, da empatia, da cooperação e da responsabilidade coletiva. Essas competências são consideradas essenciais para a formação integral dos estudantes, especialmente em um contexto social caracterizado pela valorização do trabalho em equipe e pela necessidade da resolução conjunta de problemas.

Nesse contexto, as metodologias ativas representam uma importante alternativa para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas. Ao promoverem a participação dos estudantes e a integração entre teoria e prática, essas estratégias contribuem para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Dessa maneira, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, fundamentado na interação, na experiência e na colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

3 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas não correspondem a uma única técnica ou modelo pedagógico, mas a um conjunto diversificado de estratégias que podem ser utilizadas de acordo com os objetivos de aprendizagem, as características dos estudantes e o contexto educacional. Embora apresentem diferenças em seus procedimentos, essas abordagens possuem como elemento comum a valorização do protagonismo discente, da participação, da autonomia e da articulação entre conhecimentos teóricos e situações concretas. Entre as estratégias mais discutidas na literatura encontram-se a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Gamificação.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL) constitui uma estratégia que organiza o processo educativo a partir da apresentação de problemas ou situações desafiadoras aos estudantes. Em vez de iniciar o processo pela exposição sistemática dos conteúdos, a aprendizagem é desencadeada por uma questão que exige investigação, levantamento de hipóteses, pesquisa e elaboração de possíveis soluções. Dessa maneira, os conteúdos deixam de ser apresentados de forma isolada e passam a ser mobilizados em função de uma situação que demanda compreensão e resolução.

A utilização da PBL favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação, à argumentação, à tomada de decisões e ao trabalho colaborativo. Os estudantes são estimulados a identificar o que já sabem, reconhecer quais conhecimentos precisam adquirir e buscar informações que contribuam para a resolução do problema. Nesse processo, o professor atua como mediador, acompanhando o percurso investigativo e realizando intervenções que contribuam para o aprofundamento das aprendizagens. Assim, o erro também pode assumir uma função pedagógica, uma vez que permite a revisão de hipóteses e a construção de novos caminhos para a compreensão do problema.

Outra estratégia de destaque é a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), proposta que modifica a organização convencional dos tempos e espaços de aprendizagem. Nessa abordagem, determinados conteúdos e materiais introdutórios são disponibilizados previamente aos estudantes, por meio de vídeos, textos, podcasts, apresentações ou outros recursos. O momento presencial, por sua vez, é utilizado prioritariamente para discussões, resolução de problemas, atividades práticas, produção colaborativa e esclarecimento de dúvidas.

A inversão da lógica tradicional permite que o tempo destinado à interação entre professor e estudantes seja utilizado para atividades que exigem maior participação e reflexão. Entretanto, a simples disponibilização de conteúdos antes da aula não é suficiente para caracterizar uma prática de sala de aula invertida. É necessário que os momentos posteriores estejam articulados aos materiais previamente estudados e sejam planejados de maneira a ampliar, problematizar e aplicar os conhecimentos construídos pelos estudantes.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning – PjBL) constitui outra possibilidade de aplicação das metodologias ativas. Essa estratégia parte do desenvolvimento de projetos relacionados a questões relevantes, situações do cotidiano ou problemas identificados no contexto dos próprios estudantes. Ao longo do projeto, os alunos podem pesquisar, formular hipóteses, selecionar informações, elaborar produtos e apresentar resultados, mobilizando diferentes conhecimentos e habilidades.

A aprendizagem baseada em projetos favorece, portanto, a aproximação entre teoria e prática. Os conteúdos curriculares podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, permitindo que os estudantes compreendam que determinado conhecimento não está necessariamente restrito a uma única área. Além disso, o desenvolvimento de projetos estimula competências como planejamento, organização, criatividade, comunicação, cooperação e resolução de problemas.

Outro elemento importante dessa abordagem é a valorização do processo de aprendizagem. O estudante não é avaliado exclusivamente pelo produto final desenvolvido, mas também pelo percurso percorrido, pela participação nas atividades, pela capacidade de solucionar dificuldades e pela colaboração com os demais integrantes do grupo. Essa perspectiva amplia as possibilidades de avaliação e permite ao professor acompanhar diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

A Gamificação também ocupa espaço relevante entre as estratégias associadas às metodologias ativas. De modo geral, consiste na utilização planejada de elementos característicos dos jogos em contextos que não são propriamente jogos, como o ambiente educacional. Recursos como desafios, missões, pontuações, níveis, recompensas, feedback imediato e sistemas de progressão podem ser incorporados às atividades pedagógicas com o objetivo de tornar determinadas experiências de aprendizagem mais interativas e envolventes.

Kapp (2012) destaca que a gamificação pode contribuir para a criação de experiências de aprendizagem capazes de estimular a participação e o envolvimento dos estudantes. No contexto educacional, entretanto, sua utilização não deve limitar-se à inserção de elementos lúdicos. Para que produza resultados pedagógicos consistentes, é necessário que os recursos utilizados estejam relacionados aos objetivos de aprendizagem e sejam acompanhados de estratégias que favoreçam a reflexão e a construção do conhecimento.

Além dessas estratégias, outras possibilidades podem ser incorporadas às práticas pedagógicas, como a aprendizagem entre pares, a aprendizagem baseada em equipes, os estudos de caso, a aprendizagem por investigação e diferentes modalidades de aprendizagem colaborativa. A escolha da estratégia deve considerar os objetivos educacionais, a faixa etária dos estudantes, os recursos disponíveis, o tempo destinado às atividades e as características do contexto escolar.

É importante ressaltar que as metodologias ativas não pressupõem o abandono completo das práticas tradicionais de ensino. A exposição dialogada, a leitura orientada e outras formas de mediação docente continuam desempenhando funções importantes no processo educativo. O diferencial está na articulação dessas práticas com situações que permitam aos estudantes utilizar, questionar e reconstruir os conhecimentos trabalhados.

Dessa forma, as diferentes estratégias de metodologias ativas podem ser compreendidas como possibilidades de reorganização do processo de ensino e aprendizagem. A Aprendizagem Baseada em Problemas enfatiza a investigação e a resolução de situações desafiadoras; a Sala de Aula Invertida reorganiza os momentos de estudo e interação; a Aprendizagem Baseada em Projetos aproxima o conhecimento escolar de situações concretas; e a Gamificação utiliza elementos dos jogos para ampliar as possibilidades de interação e participação. Em comum, essas estratégias valorizam o estudante como sujeito do processo educativo e o professor como mediador de experiências de aprendizagem intencionalmente planejadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam uma importante alternativa para a renovação das práticas pedagógicas. Ao promoverem a participação dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos indivíduos.

A revisão da literatura demonstrou que a utilização dessas metodologias pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Portanto, a implementação das metodologias ativas constitui um importante instrumento para a construção de uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPÍTULO 17

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: UMA ABORDAGEM INOVADORA BASEADA NA INTERATIVIDADE E NA GAMIFICAÇÃO

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: AN INNOVATIVE APPROACH BASED ON INTERACTIVITY AND GAMIFICATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral852026-017>

Thiago Campos da Silva

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UEPA

E-mail: teclecampos@gmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), durante a disciplina Tecnologias e Práticas Educacionais. A proposta consistiu na elaboração e implementação de um produto educacional direcionado aos professores da Educação Básica, por meio da criação de um site educacional interativo, desenvolvido na plataforma Google Sites e destinado ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O recurso foi planejado para atender estudantes do 7º, 8º e 9º anos, com o objetivo de ampliar as possibilidades metodológicas no processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, o estudo fundamentou-se na pesquisa-ação, permitindo a articulação entre teoria e prática na construção de estratégias pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Os resultados evidenciam que a utilização de recursos digitais favorece o desenvolvimento do letramento digital e da competência comunicativa dos estudantes, além de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Conclui-se que a inserção de tecnologias educacionais no ensino de Língua Portuguesa representa uma importante estratégia para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para as demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Gamificação; Letramento digital; Site educacional; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This study presents an experience developed within the Postgraduate Program in Portuguese Language Teaching at the State University of Pará (UEPA), during the course "Educational Technologies and Practices." The proposal involved developing and implementing an educational product for K-12 teachers—specifically an interactive educational website created on the Google Sites platform—designed

for teaching Portuguese in the final years of elementary education (middle school). The resource was planned for 7th, 8th, and 9th-grade students, aiming to expand methodological possibilities within the teaching-learning process. Methodologically, the study was grounded in action research, enabling the integration of theory and practice in constructing pedagogical strategies mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICTs). The results demonstrate that using digital resources fosters the development of students' digital literacy and communicative competence, while also contributing to the creation of more dynamic, interactive, and contextualized pedagogical practices. The study concludes that incorporating educational technologies into Portuguese language teaching is a key strategy for fostering students who are more critical, autonomous, and prepared for the demands of contemporary society.

Keywords: Digital literacy; Educational technologies; Educational website; Gamification; Portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos diferentes setores da sociedade, influenciando aspectos sociais, culturais, econômicos e educacionais. Conforme argumenta Bauman (2001), a modernidade caracteriza-se pela constante instabilidade e pela rápida circulação de informações, exigindo novas formas de interação e produção do conhecimento. Nesse contexto, o ambiente escolar também passou por profundas mudanças, tornando necessária a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aos processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a utilização de recursos tecnológicos representa uma importante possibilidade para a renovação das práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas, participativas e alinhadas às necessidades dos estudantes da contemporaneidade. Entretanto, embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar, sua integração aos processos educativos ainda enfrenta diversos desafios, entre os quais se destacam a insuficiência da infraestrutura tecnológica, a carência de investimentos e a necessidade de formação continuada dos professores.

De acordo com Arcanjo (2023), a incorporação das tecnologias ao contexto educacional deve estar associada ao desenvolvimento do letramento digital e ao fortalecimento das competências comunicativas dos estudantes. Dessa forma, torna-se indispensável a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, estimulem a criatividade e favoreçam a construção colaborativa do conhecimento.

Essa perspectiva está em consonância com as discussões desenvolvidas na disciplina Tecnologias e

Práticas Educacionais, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), espaço no qual se originou a proposta apresentada neste estudo.

Nesse cenário, o presente trabalho propõe a utilização de um site educacional interativo como recurso pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O produto educacional foi desenvolvido com o auxílio de ferramentas digitais gratuitas, como Google Sites, Canva e Kahoot, e direcionado a estudantes do 7º, 8º e 9º anos. A proposta fundamenta-se na compreensão de que os ambientes digitais podem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas, favorecendo a integração entre os conteúdos curriculares e as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes.

A pesquisa busca investigar de que maneira um site educacional, associado a estratégias interativas e gamificadas, pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e do letramento digital dos estudantes. Além disso, procura compreender como a utilização das TDICs pode ampliar as possibilidades metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, estimulando o protagonismo discente e fortalecendo a construção do conhecimento.

Os resultados obtidos indicam que a utilização do site educacional contribui para o aumento do interesse dos estudantes pelos conteúdos da disciplina, favorecendo a participação nas atividades propostas e promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação em ambientes digitais. Assim, evidencia-se que a inserção das tecnologias educacionais no contexto escolar pode representar uma importante estratégia para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Este artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se a contextualização do tema e a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração do produto educacional. Posteriormente, são apresentados os resultados obtidos a partir da implementação da proposta. Por fim, são expostas as considerações finais e as referências utilizadas no desenvolvimento do estudo.

1.1 NTICS, TDICS E GAMIFICAÇÃO

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) têm desempenhado um papel cada vez mais significativo nos processos educacionais contemporâneos. O avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso à informação têm possibilitado o surgimento de novas estratégias pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas, interativas e centradas na participação dos estudantes. Nesse contexto, o ambiente escolar passou a incorporar diferentes recursos tecnológicos como instrumentos capazes de ampliar as experiências de ensino e aprendizagem.

A inserção das tecnologias no contexto educacional tem provocado mudanças na organização das

práticas pedagógicas e na maneira como professores e estudantes estabelecem relações com o conhecimento. Diante desse cenário, torna-se necessário que os profissionais da educação desenvolvam competências que lhes permitam compreender e utilizar as tecnologias de forma crítica e significativa, reconhecendo as transformações decorrentes da cultura digital e suas implicações para os processos educativos.

Segundo Silva e Correa (2014), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso à informação e promovem mudanças significativas nas práticas educacionais. Dessa maneira, as NTICs deixam de ser compreendidas apenas como ferramentas complementares e passam a ocupar uma posição estratégica no desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras, capazes de aproximar o ensino da realidade vivenciada pelos estudantes.

Nesse sentido, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) configuram-se como importantes recursos para o fortalecimento do processo educativo, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. A utilização de ambientes virtuais, plataformas digitais, jogos educativos e recursos multimídia possibilita a diversificação das estratégias didáticas, favorecendo o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade em diferentes contextos comunicativos.

Entretanto, a incorporação das tecnologias ao ambiente escolar exige uma reflexão permanente sobre o papel do professor. Embora os recursos tecnológicos ampliem as possibilidades pedagógicas, eles não substituem a mediação docente. Ao contrário, exigem um profissional cada vez mais preparado para planejar, selecionar e adaptar metodologias capazes de atender às necessidades dos estudantes e aos objetivos educacionais propostos.

Entre as estratégias metodológicas que ganharam destaque no contexto da cultura digital, a gamificação tem se consolidado como uma importante alternativa pedagógica. De acordo com Sousa e Paiva (2019), essa abordagem consiste na utilização de elementos característicos dos jogos em contextos não relacionados ao entretenimento, com o objetivo de estimular a motivação, o engajamento e a participação dos indivíduos em diferentes atividades.

No contexto educacional, a gamificação contribui para a construção de experiências de aprendizagem mais interativas e participativas, promovendo o protagonismo estudantil e incentivando a resolução de problemas, a colaboração e a autonomia. Ferramentas digitais, como plataformas de questionários, jogos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem, têm sido frequentemente utilizadas como estratégias para tornar o processo de ensino mais atrativo e significativo.

Nesse contexto, o desenvolvimento de um site educacional representa uma importante estratégia para integrar as TDICs ao ensino de Língua Portuguesa. Ao reunir diferentes recursos digitais em um único ambiente, o site educacional amplia as possibilidades de interação entre professores, estudantes e conteúdos curriculares, favorecendo a construção do conhecimento de maneira mais dinâmica e contextualizada.

Oliveira et al. (2016) destacam que a utilização das tecnologias educacionais contribui para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que a integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas gamificadas pode contribuir significativamente para a construção de um ensino mais participativo, reflexivo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Em síntese, as NTICs, as TDICs e a gamificação constituem importantes instrumentos para a renovação das práticas pedagógicas. Contudo, sua efetividade depende do planejamento didático e da atuação do professor como mediador do processo educativo. Assim, a utilização dessas abordagens favorece a participação ativa dos estudantes, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento e contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade em que estão inseridos.

1.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DAS TDICS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos espaços educacionais tem provocado debates acerca de suas potencialidades, limitações e impactos nos processos de ensino e aprendizagem. No contexto da Educação Básica, a utilização desses recursos representa uma oportunidade para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e alinhadas às transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade. Entretanto, a efetividade dessas ferramentas depende de fatores que vão além da simples disponibilidade de recursos tecnológicos no ambiente escolar.

No ensino de Língua Portuguesa, as TDICs apresentam um amplo potencial para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade e à análise linguística. A utilização de diferentes recursos digitais permite ampliar as possibilidades de interação com os conteúdos, favorecendo a participação dos estudantes e a construção de experiências de aprendizagem mais significativas. Contudo, a presença da tecnologia, por si só, não garante a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, o papel do professor continua sendo indispensável no planejamento e na organização das práticas pedagógicas. A mediação docente constitui um elemento essencial para a seleção de estratégias, recursos e metodologias capazes de promover uma aprendizagem efetiva. Assim, a incorporação das TDICs deve estar associada a uma proposta pedagógica consistente, que considere os objetivos educacionais e as necessidades específicas dos estudantes.

Silva e Correa (2014) destacam que muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades para integrar as tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva. Em diversos contextos, a utilização desses recursos limita-se à reprodução de conteúdos tradicionais em ambientes digitais, sem promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Essa realidade evidencia a existência de um distanciamento entre o discurso da inovação e a efetiva transformação do fazer educativo.

Outro desafio está relacionado à formação docente. Embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar, muitos professores ainda não dispõem das condições necessárias para utilizá-las de forma adequada. A ausência de programas de formação continuada, associada às limitações estruturais das instituições de ensino, dificulta a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nas potencialidades das TDICs.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investir em políticas educacionais que promovam a formação tecnológica dos professores e garantam condições adequadas para a integração das tecnologias ao ambiente escolar. Esse processo exige uma compreensão mais ampla das TDICs, que devem ser percebidas não apenas como ferramentas auxiliares, mas como recursos capazes de transformar as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de propostas fundamentadas em ambientes digitais, como o site educacional apresentado neste estudo, evidencia as possibilidades de utilização das tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica. Ao reunir recursos interativos e atividades gamificadas, o ambiente virtual amplia as oportunidades de participação dos estudantes e favorece o desenvolvimento do letramento digital e das competências comunicativas.

Desse modo, compreende-se que o uso das TDICs na Educação Básica representa, simultaneamente, um desafio e uma oportunidade. A superação das limitações estruturais e metodológicas depende do compromisso coletivo entre gestores, professores e instituições de ensino. Somente por meio da articulação entre formação docente, planejamento pedagógico e inovação tecnológica será possível construir práticas educativas capazes de dialogar com a realidade digital e atender às demandas da sociedade contemporânea.

1.3 DESCRIÇÃO DA FERRAMENTA

O site educacional foi desenvolvido com o objetivo de disponibilizar recursos didáticos interativos e gamificados destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Sua estrutura foi organizada de maneira intuitiva, visando facilitar a navegação e ampliar as possibilidades de utilização por professores e estudantes da Educação Básica. Na página inicial, o usuário encontra uma apresentação da proposta pedagógica e dos objetivos do ambiente virtual. Em seguida, a aba denominada Produtos reúne os recursos didáticos elaborados para o ensino de conteúdos específicos da disciplina. Nesse espaço, são disponibilizadas orientações sobre a aplicação das atividades, indicações do público-alvo, sugestões metodológicas e informações relacionadas aos conteúdos trabalhados em cada recurso.

A seção Sobre apresenta informações referentes à trajetória acadêmica e profissional da autora, incluindo uma breve descrição biográfica e o acesso a materiais complementares relacionados à proposta. O ambiente virtual também disponibiliza uma galeria com registros do processo de construção dos recursos educacionais, além de tutoriais destinados aos professores interessados em desenvolver materiais

semelhantes e incorporar estratégias gamificadas às suas práticas pedagógicas. Outra funcionalidade disponível no site educacional é a área destinada aos simulados e às atividades interativas, elaboradas por meio de ferramentas digitais gratuitas, como o Google Formulários. Além disso, o ambiente virtual conta com uma seção específica para a divulgação da produção científica decorrente da pesquisa, permitindo o acesso a artigos, materiais acadêmicos e outros conteúdos relacionados ao desenvolvimento do produto educacional.

Conforme discutido anteriormente, a principal finalidade do site educacional consiste em integrar a gamificação ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a aba Produtos assume um papel central, pois concentra os recursos didáticos desenvolvidos durante a pesquisa. A construção desses materiais foi motivada pelas discussões realizadas na disciplina de Tecnologias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), bem como pelas experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

A proposta fundamenta-se na compreensão de que a utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos pode contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas. Dessa forma, o desenvolvimento do produto educacional buscou investigar de que maneira a associação entre gamificação e letramento digital pode tornar o ensino da Morfologia mais dinâmico, atrativo e contextualizado para os estudantes da Educação Básica.

Para a elaboração dos recursos pedagógicos, foram utilizadas plataformas digitais gratuitas, como Canva e Kahoot, que possibilitaram a criação de atividades interativas voltadas ao ensino das classes gramaticais. A utilização dessas ferramentas permitiu a construção de estratégias pedagógicas capazes de estimular a participação dos estudantes, favorecer a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e ampliar o desenvolvimento das competências relacionadas ao letramento digital.

Considerando as características do público-alvo, os recursos foram planejados a partir de referências presentes no universo digital dos estudantes, valorizando elementos visuais e linguagens amplamente difundidas entre os jovens. Essa perspectiva contribuiu para a construção de atividades mais próximas da realidade dos alunos, favorecendo a interação com os conteúdos e o fortalecimento do vínculo entre o conhecimento escolar e as práticas sociais contemporâneas.

Como resultado desse processo, foram desenvolvidos três jogos educacionais: Quiz Morfológico, Corrida Morfológica e Substantivos da Memória. Cada atividade foi estruturada com o propósito de promover uma experiência de aprendizagem baseada na participação ativa dos estudantes, na resolução de desafios e na construção colaborativa do conhecimento. Além de contribuir para a compreensão dos conteúdos relacionados à Morfologia, os jogos também favorecem o desenvolvimento do letramento digital, ao aproximar o processo educativo das linguagens e das referências culturais presentes no cotidiano dos alunos.

Desse modo, o site educacional constitui um ambiente pedagógico que reúne diferentes recursos tecnológicos com o objetivo de ampliar as possibilidades metodológicas no ensino de Língua Portuguesa. Ao integrar estratégias interativas e práticas gamificadas, o produto educacional contribui para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, participativo e alinhado às demandas da cultura digital.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo são apresentados a partir da análise descritiva do produto educacional desenvolvido e de suas possibilidades pedagógicas. O principal resultado obtido foi a construção de um ambiente digital capaz de reunir, em um único espaço, diferentes recursos destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

A organização do site constitui uma de suas principais potencialidades, uma vez que possibilita ao professor localizar diferentes materiais pedagógicos sem a necessidade de acessar ambientes distintos para cada atividade. Essa característica favorece a organização da prática docente e amplia as possibilidades de utilização dos recursos digitais em diferentes momentos do processo de ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à integração entre tecnologia e conteúdo curricular. O produto não foi concebido com a finalidade de utilizar a tecnologia como elemento meramente decorativo ou substitutivo das práticas tradicionais. Ao contrário, os recursos digitais foram selecionados e organizados em função de objetivos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, particularmente aos conteúdos morfológicos.

A presença da gamificação constitui outro elemento central do produto. A incorporação de desafios, perguntas, progressão e elementos lúdicos busca modificar a relação dos estudantes com conteúdos que, frequentemente, são apresentados de maneira excessivamente abstrata ou descontextualizada. Dessa forma, os jogos podem funcionar como instrumentos de mediação entre o conhecimento linguístico e as experiências digitais dos estudantes.

Essa perspectiva dialoga com Sousa e Paiva (2019), para quem a gamificação utiliza elementos característicos dos jogos em contextos não relacionados diretamente ao entretenimento, buscando favorecer a motivação e o envolvimento dos participantes. No contexto do produto desenvolvido, tais elementos são mobilizados com finalidade pedagógica, estando subordinados aos objetivos de aprendizagem.

Também se destaca a possibilidade de utilização do site como recurso complementar à prática docente. O ambiente não pretende substituir o professor, mas oferecer instrumentos que possam ser incorporados ao planejamento das aulas. Essa compreensão é particularmente importante porque a efetividade das tecnologias educacionais depende da mediação pedagógica e da capacidade do professor de relacionar os recursos digitais aos objetivos curriculares.

Do ponto de vista do letramento digital, o produto possibilita que os estudantes interajam com diferentes linguagens e formas de circulação de informação presentes nos ambientes digitais. A utilização de jogos, formulários, elementos visuais e interfaces virtuais aproxima o processo educativo das práticas comunicativas que fazem parte da sociedade contemporânea. Entretanto, também devem ser reconhecidas limitações relacionadas ao uso de tecnologias digitais na Educação Básica. Questões como acesso à internet, disponibilidade de equipamentos, infraestrutura escolar e formação docente podem interferir diretamente na implementação de propostas dessa natureza. Assim, a utilização do site deve ser compreendida como uma possibilidade metodológica condicionada às características e condições de cada contexto escolar.

Outro limite deste estudo diz respeito à necessidade de avaliação sistemática do impacto do produto sobre a aprendizagem dos estudantes. Embora a estrutura do recurso apresente potencialidades pedagógicas, a comprovação de seus efeitos sobre desempenho, motivação ou desenvolvimento de competências exige aplicação sistemática e utilização de instrumentos específicos de avaliação. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como decorrentes do processo de elaboração e análise do produto educacional, não sendo possível afirmar, com base nos dados disponíveis neste estudo, resultados quantitativos de aprendizagem ou aumento estatisticamente comprovado do desempenho dos estudantes. Essa delimitação reforça a necessidade de etapas posteriores de aplicação, validação e avaliação do recurso em contextos reais de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu refletir sobre as possibilidades de integração entre tecnologias digitais, gamificação e ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A elaboração do site educacional demonstrou que ferramentas digitais gratuitas podem ser articuladas para a construção de ambientes pedagógicos capazes de reunir diferentes recursos, conteúdos e estratégias de aprendizagem.

A proposta desenvolvida apresenta como principal contribuição a criação de um espaço virtual destinado a ampliar as possibilidades metodológicas do professor, especialmente no trabalho com conteúdos relacionados à Morfologia. A disponibilização de jogos como Quiz Morfológico, Corrida Morfológica e Substantivos da Memória possibilita abordar conteúdos linguísticos por meio de estratégias interativas e lúdicas, aproximando o conhecimento escolar das práticas digitais dos estudantes.

A experiência também evidencia que a utilização das TDICs não deve ser compreendida como solução automática para os desafios educacionais. A tecnologia apresenta potencialidades, mas sua contribuição para a aprendizagem está diretamente relacionada ao planejamento pedagógico, à mediação docente, às condições de infraestrutura e à adequação dos recursos aos objetivos educacionais.

Nesse sentido, o professor permanece como elemento central do processo educativo. Cabe a ele selecionar, adaptar e contextualizar os recursos tecnológicos, transformando-os em instrumentos de

aprendizagem e não apenas em mecanismos de transmissão de conteúdos. Embora o produto apresente potencial para favorecer experiências de aprendizagem mais interativas, reconhece-se a necessidade de estudos posteriores destinados à sua aplicação e validação em situações concretas de ensino. Investigações futuras poderão analisar a percepção de professores e estudantes, o nível de engajamento, a usabilidade do ambiente e possíveis impactos sobre a aprendizagem dos conteúdos linguísticos.

Conclui-se, portanto, que a integração entre tecnologias educacionais, gamificação e ensino de Língua Portuguesa constitui uma possibilidade metodológica relevante para a Educação Básica, sobretudo quando acompanhada de planejamento, intencionalidade pedagógica e mediação docente. O site desenvolvido representa, nesse contexto, uma proposta de inovação pedagógica que busca aproximar o ensino da cultura digital e contribuir para a construção de experiências educativas mais participativas, interativas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, Joel Rodrigues. Os gêneros textuais digitais e as tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua portuguesa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 3702-3716, 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n1-255.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Janaina; CASAGRANDE, Natalia Maria; GALERANI, Leide Daiana de Jorge. A evolução tecnológica e sua influência na educação. **Revista Interface Tecnológica**, Taquaritinga, SP, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2016. DOI: 10.31510/inf.v13i1.123.

PAIVA, José Hícaro Hellano Gonçalves Lima; BARROS, Levi Coelho Maia; CUNHA, Samuel Frota; ANDRADE, Tacilla Hanny de Sousa; CASTRO, Daniel Bezerra de. O uso da estratégia gameficação na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 147-156, 2019. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n1RB20170140.)

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-35, jun. 2014.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com