Aurum
EDITORA

ENTRE RIOS E PALAVRAS:

SABERES LITERÁRIOS E LINGUÍSTICOS NA AMAZÔNIA

ORGANIZAÇÃO
ANA VITÓRIA DIAS LIMA

Aurum
EDITORA

ENTRE RIOS E PALAVRAS:

SABERES LITERÁRIOS E LINGUÍSTICOS NA AMAZÔNIA

ORGANIZAÇÃO
ANA VITÓRIA DIAS LIMA

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE
Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES DO LIVRO
Ana Vitória Dias Lima

EDIÇÃO DE TEXTO
Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE
Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA
Canva Pro, Freepik Pro

BIBLIOTECÁRIA
Eliane de Freitas Leite

ÁREA DE CONHECIMENTO
Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda
Texto Copyright © 2025 Os Autores
Edição Copyright © 2025 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 cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

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

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

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

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

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

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

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

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

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

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

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

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

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Morais - 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

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

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

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

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

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

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 Felippe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

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

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

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 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

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

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

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

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

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

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

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

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

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cutlra e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

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

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

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

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

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

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

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

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

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 Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

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

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

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

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

Entre rios e palavras [livro eletrônico] : saberes literários e linguísticos na Amazônia / organização Ana Vitória Dias Lima. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-52-6

1. Amazônia 2. Identidade 3. Linguagem e línguas 4. Literatura brasileira 5. Oralidade 6. Território I. Lima, Ana Vitória Dias.

26-331229.0 CDD-400

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas : Linguística 400

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.63330/livroautoral312026-

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

ORGANIZADORES

Ana Vitória Dias Lima
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Educação Especial; Especialista em Letras com Ênfase em Linguística; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Especialista em Currículo da Educação Básica (UFPA) e Especialista em Segurança Pública. Pesquisadora em Estudos Linguísticos, Descrição de Línguas e Tecnologias Educacionais, atuando em diversos grupos vinculados ao CNPQ.

AUTORES

Andréia Pacheco de Almeida - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Andreluza de Fátima da Silva Pombo - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Aurora de Castro Pantoja - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Bárbara Andresa de Souza Balieiro - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Cindy Izabelle Hage Pantoja - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Danielle Doce Dias Silva - Mestranda do Programa de Pós-graduação em comunicação, linguagem e cultura (UNAMA).

Daiane de Paula Lima da Conceição - Graduada em Letras Língua Portuguesa (UEPA).

Elizete Ferreira Morais Barbosa - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Gisele Regina Correa dos Santos - Mestranda do Programa de Pós-graduação em comunicação, linguagem e cultura (UNAMA).

Luan Xavier de Souza - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nayara Karine da Silva Souza - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

PREFÁCIO

Há regiões que são, antes de tudo, verbos. A Amazônia não é apenas; ela flui, narra, ensina e resiste. A obra coletiva "Entre Rios e Palavras: saberes literários e linguísticos na Amazônia", organizada com discernimento e profundidade por Ana Vitória Dias Lima, chega às nossas mãos como uma prova viva dessa potência. Mais do que um livro, é uma convergência de vozes – de pesquisadores, professores e pensadores – que aceitaram o desafio de escutar o rio e traduzir seu fluxo incessante em reflexão acadêmica e proposição pedagógica.

A metáfora que intitula este volume é, portanto, uma chave de leitura essencial. Os rios amazônicos, como bem articulam os textos, são muito mais que geografia: são veias de história, corredores de cultura, expressões vivas da própria linguagem. Navegar pelos capítulos desta obra é empreender uma viagem por esses diferentes afluentes do saber. Adentramos o seu curso no território fundamental da escola, com Andreluza de Fátima da Silva Pombo, Nayara Karine da Silva Souza e Luan Xavier de Souza defendendo, em "A importância do letramento literário na educação básica paraense", a literatura regional como alicerce identitário. Na mesma rota, Aurora de Castro Pantoja e Cindy Izabelle Hage Pantoja, em "Ensino de literatura, letramento literário e criticidade no contexto amazônico", refletem sobre os caminhos para formar leitores críticos, sensíveis às especificidades locais.

A jornada, porém, nos leva para além dos portos conhecidos. Bárbara Andresa de Souza Balieiro nos guia às margens muitas vezes invisibilizadas da educação, em "O ensino de língua materna em contextos multisseriados da Amazônia", mostrando a resiliência criativa que brota nas salas de aula do campo. Esse olhar para as realidades específicas é ecoado por Daiane de Paula Lima da Conceição, que, em "Entre a norma e a floresta: a variação linguística amazônica no livro didático", questiona com firmeza os padrões que silenciam a diversidade linguística da região, um debate urgente para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O núcleo vital desta coletânea, no entanto, talvez bata no reconhecimento da oralidade como fonte primeira. É ela que Danielle Doce Dias Silva recupera com fineza em "Da tradição oral ao texto literário: os contos de Dona Onete", demonstrando como a voz viva da narradora se transfigura em potente ferramenta pedagógica. Potência que é amplificada por Andréia Pacheco de Almeida e Elizete Ferreira Morais Barbosa em "Saberes da floresta à sala de aula: narrativas orais amazônicas", as quais defendem que os mitos e as lendas são patrimônios pedagógicos inestimáveis para a formação de um leitor enraizado.

E, numa demonstração eloquente de que o direito à educação e à palavra não conhece fronteiras, mesmo as dos hospitais, Gisele Regina Correa dos Santos encerra esta navegação com um capítulo tocante e necessário: "A pedagogia hospitalar como instrumento de garantia do direito à educação de crianças hospitalizadas na Amazônia". Seu trabalho nos lembra que cuidar e educar são verbos indissociáveis, e que a esperança também se cultiva entre paredes de saúde.

O que une essa notável diversidade de vozes e temas, conduzidas com maestria pela organizadora Ana Vitória Dias Lima, é um projeto comum: a re-existência dos saberes amazônicos. Este livro é um ato político-pedagógico que tensiona currículos hegemônicos, valoriza epistemologias locais e reconhece na floresta, nos rios e na boca do povo um manancial legítimo de conhecimento. Ele não descreve um objeto de estudo distante; ele emana do próprio sujeito amazônida.

Por isso, "Entre Rios e Palavras" se constitui como leitura obrigatória. Para o pesquisador, é um farol metodológico que aponta para a importância do contexto. Para o professor, é um repertório vivo de estratégias e reflexões. Para o estudante, é uma porta de entrada para sua própria cultura. E para todos nós,

é um convite a mudar o olhar: deixar de ver a Amazônia como um cenário a ser explicado e passarmos a entendê-la como uma voz a ser escutada, em toda a sua complexa, desafiadora e bela fluência.

Que as palavras aqui contidas fluam como os rios que as inspiram: conectando, fertilizando e transformando os territórios por onde passarem.

Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Federal Rural da Amazônia
Belém – Pará – Amazônia – Brasil
Janeiro de 2026

SUMÁRIO

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AMAZÔNICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Autores: *Andreluza de Fátima da Silva Pombo, Nayara Karine da Silva Souza e Luan Xavier de Souza.*

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-001

.....14-21

Capítulo 2

ENSINO DE LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E CRITICIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Autores: *Aurora de Castro Pantoja e Cindy Izabelle Hage Pantoja.*

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-002

.....22-30

Capítulo 3

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM CONTEXTOS MULTISSERIADOS DA AMAZÔNIA

Autores: *Bárbara Andresa de Souza Balieiro.*

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-003

.....31-45

Capítulo 4

DA TRADIÇÃO ORAL AO TEXTO LITERÁRIO: OS CONTOS DE DONA ONETE E O ENSINO DE LITERATURA NA AMAZÔNIA

Autores: *Danielle Doce Dias Silva.*

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-004

.....46-53

Capítulo 5

SABERES DA FLORESTA À SALA DE AULA: NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS E O ENSINO DE LITERATURA

Autores: *Andréia Pacheco de Almeida e Elizete Ferreira Morais Barbosa.*

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-005

.....54-65

Capítulo 6

A PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS NA AMAZÔNIA

Autores: *Gisele Regina Correa dos Santos.*

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-006

.....66-75

Capítulo 7
ENTRE A NORMA E A FLORESTA: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA AMAZÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO
Autores: *Daiane de Paula Lima da Conceição.*

Crossref doi ***https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-007***
.....76-85

APRESENTAÇÃO

Entre rios e palavras: saberes literários e linguísticos na Amazônia apresenta-se como uma obra que dialoga profundamente com as múltiplas dimensões culturais, linguísticas e simbólicas que constituem a Amazônia. Ao articular literatura, linguagem e território, o livro propõe uma leitura da região amazônica que ultrapassa perspectivas folclorizantes ou meramente geográficas, reconhecendo-a como um espaço vivo de produção de saberes, narrativas e práticas discursivas atravessadas pela oralidade, pela memória coletiva e pelas experiências cotidianas de seus povos.

A obra fundamenta-se na compreensão de que os rios amazônicos não são apenas elementos naturais, mas também metáforas estruturantes da linguagem e da literatura produzidas na região. Nesse sentido, os textos reunidos evidenciam como as práticas linguísticas e literárias se constroem em diálogo com o ambiente, com as tradições orais, com os modos de vida ribeirinhos, indígenas e urbanos, bem como com os processos históricos de colonização, resistência e reinvenção cultural. A palavra, assim como o rio, flui, conecta territórios e transporta sentidos, configurando-se como instrumento de identidade e pertencimento.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o livro articula contribuições dos estudos linguísticos, literários e culturais, valorizando abordagens que reconhecem a oralidade como eixo constitutivo da escrita e da formação leitora. Ao evidenciar a centralidade da voz, da escuta e da mediação cultural, a obra dialoga com discussões contemporâneas sobre letramento, diversidade linguística e ensino de literatura em contextos amazônicos, contribuindo para a ampliação do repertório crítico sobre práticas educativas situadas e socialmente comprometidas.

Além disso, **Entre rios e palavras** assume um papel político-pedagógico ao reafirmar a Amazônia como espaço legítimo de produção de conhecimento. Ao dar visibilidade a narrativas e saberes historicamente marginalizados, a obra tensiona modelos hegemônicos de linguagem e literatura, propondo uma perspectiva plural e intercultural. Dessa forma, o livro constitui-se como leitura fundamental para pesquisadores, professores e estudantes interessados em compreender as relações entre linguagem, literatura e território, bem como em fortalecer práticas de ensino e pesquisa que respeitem a diversidade sociocultural da região amazônica.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AMAZÔNICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

THE IMPORTANCE OF LITERARY LITERACY IN BASIC EDUCATION IN PARÁ: CONTRIBUTIONS OF AMAZONIAN LITERATURE TO READER DEVELOPMENT

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-001

Andreluza de Fátima da Silva Pombo
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: andreluza42@gmail.com

Nayara Karine da Silva Souza
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: professoranayarakarine@gmail.com

Luan Xavier de Souza
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: luanletras@gmail.com

RESUMO
O letramento literário constitui-se como elemento fundamental no processo de formação do leitor na educação básica, por possibilitar a vivência da literatura como prática cultural, estética e social. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do letramento literário na educação básica paraense, destacando as contribuições da literatura amazônica para a formação do leitor. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, fundamentada na análise de obras e estudos que abordam o letramento literário, a cultura amazônica e a literatura regional. Os resultados indicam que a inserção sistemática da literatura amazônica nas práticas pedagógicas favorece a construção da identidade cultural dos estudantes, amplia o repertório leitor e fortalece processos de identificação e pertencimento. Evidencia-se, ainda, que a valorização das narrativas amazônicas no contexto escolar contribui para a efetivação de práticas de letramento literário mais contextualizadas e significativas. Conclui-se que o letramento literário, quando articulado à literatura amazônica, configura-se como estratégia pedagógica relevante para a formação do leitor crítico na educação básica paraense, ao integrar literatura, cultura e identidade no processo educativo.

Palavras-chave: Letramento literário; Literatura amazônica; Formação do leitor; Educação básica; Pará.

ABSTRACT
Literary literacy is a fundamental element in the process of reader development in basic education, as it enables the experience of literature as a cultural, aesthetic, and social practice. This article aims to analyze the importance of literary literacy in basic education in Pará, highlighting the contributions of Amazonian literature to reader development. Methodologically, this is a qualitative, theoretical-bibliographic study based on the analysis of works and studies that address literary literacy, Amazonian culture, and regional literature. The results indicate that the systematic inclusion of Amazonian literature in pedagogical practices favors the construction of students' cultural identity, expands their reading repertoire, and strengthens processes of identification and belonging. It is also evident that the appreciation of Amazonian narratives

in the school context contributes to the implementation of more contextualized and meaningful literary literacy practices. It is concluded that literary literacy, when linked to Amazonian literature, is a relevant pedagogical strategy for the formation of critical readers in basic education in Pará, as it integrates literature, culture, and identity into the educational process.

Keywords: Literary literacy; Amazonian literature; Reader training; Basic education; Pará.

1 INTRODUÇÃO

O letramento literário constitui-se como um componente essencial da educação básica, por promover a aproximação do estudante com a literatura enquanto prática cultural, estética e social. Diferentemente de abordagens voltadas exclusivamente à decodificação textual, o letramento literário possibilita a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da sensibilidade crítica do leitor, favorecendo uma relação mais profunda e significativa com o texto literário no contexto escolar.

De modo geral, a literatura, quando inserida de forma sistemática e mediada no espaço educativo, contribui para a formação do leitor ao possibilitar o contato com diferentes visões de mundo, experiências humanas e configurações linguísticas. Nesse sentido, a leitura literária assume papel formativo ao articular linguagem, cultura e subjetividade, configurando-se como um instrumento relevante para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes na educação básica.

No contexto amazônico, e especificamente no estado do Pará, o debate sobre o letramento literário adquire singular relevância, uma vez que a literatura regional expressa modos de vida, imaginários e identidades historicamente constituídos no território amazônico. Loureiro (1995, 2001) compreende a Amazônia como um espaço simbólico e cultural marcado por uma poética própria, na qual a literatura assume função central na construção e na transmissão de saberes, valores e experiências coletivas. Assim, a literatura amazônica apresenta-se como um recurso pedagógico potente para a valorização da cultura local no ambiente escolar.

Essa compreensão é ampliada por Benchimol (1999), ao destacar que a formação social e cultural da Amazônia está intrinsecamente relacionada às narrativas produzidas na região, as quais refletem a complexidade histórica, econômica e cultural do território. A inserção dessas narrativas no contexto educacional contribui para que os estudantes reconheçam a escola como um espaço de legitimação de suas vivências e identidades, fortalecendo o vínculo entre leitura literária e pertencimento cultural.

No campo da crítica literária, Benedito Nunes (1969, 1986) evidencia a relevância da literatura amazônica ao analisar obras que problematizam as relações entre sujeito, espaço e cultura na região. Suas reflexões demonstram que a literatura produzida na Amazônia ultrapassa o caráter regionalista, assumindo densidade estética e filosófica capaz de contribuir significativamente para a formação do leitor. De modo complementar, a obra de Dalcídio Jurandir, ao retratar a realidade amazônica e paraense, oferece possibilidades de leitura que dialogam diretamente com o cotidiano dos estudantes, favorecendo processos de identificação e construção de sentidos.

Apesar dessas contribuições teóricas e literárias, observa-se que a literatura amazônica ainda ocupa um espaço reduzido nas práticas pedagógicas e nos currículos da educação básica no Pará. Tal cenário evidencia uma lacuna no campo educacional, relacionada à pouca valorização das produções literárias

regionais como instrumento para o fortalecimento do letramento literário e da formação do leitor no contexto amazônico.

Diante dessa problemática, emergem os seguintes questionamentos: de que forma o letramento literário pode contribuir para a formação do leitor na educação básica paraense? Quais são as potencialidades da literatura amazônica nesse processo? Em que medida a valorização da cultura regional, por meio da leitura literária, pode impactar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Pará?

Inserindo-se na tradição dos estudos que compreendem a literatura como prática cultural e formativa, este artigo propõe uma reflexão teórica que articula letramento literário, literatura amazônica e educação básica. Ao considerar a Amazônia como espaço de produção simbólica e cultural, o trabalho busca ampliar o debate sobre o ensino de literatura a partir de um recorte regional específico, sem desconsiderar as contribuições consolidadas no campo educacional.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a importância do letramento literário na educação básica paraense, destacando as contribuições da literatura amazônica para a formação do leitor. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, fundamentada na análise de obras e estudos de autores que discutem cultura amazônica, crítica literária e formação do leitor. O artigo organiza-se em quatro seções, além desta introdução: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico; em seguida, descreve-se a metodologia adotada; posteriormente, desenvolve-se a discussão; e, por fim, expõem-se as considerações finais.

2 METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, cujo objetivo consiste em analisar a importância do letramento literário na educação básica paraense, a partir das contribuições da literatura amazônica para a formação do leitor. Esse tipo de abordagem justifica-se pela necessidade de compreender concepções, categorias teóricas e interpretações construídas no campo da educação e dos estudos literários, sem a pretensão de mensuração quantitativa dos fenômenos analisados.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem o letramento literário, a formação do leitor e a relação entre literatura, cultura e identidade no contexto amazônico. Para a seleção do corpus teórico, adotaram-se como critérios a relevância acadêmica das obras, sua recorrência em pesquisas da área e sua contribuição para a compreensão da literatura amazônica como prática cultural e educativa. Nesse sentido, foram priorizados estudos de autores que abordam a cultura amazônica, a crítica literária regional e o ensino de literatura na educação básica.

O procedimento metodológico consistiu na leitura analítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, argumentos e convergências teóricas relacionadas ao letramento literário e

à valorização da literatura amazônica no espaço escolar. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, articulando os referenciais teóricos à problemática investigada, de modo a evidenciar como a literatura regional pode contribuir para a formação do leitor no contexto educacional do Pará.

Por fim, a organização do estudo seguiu uma estrutura lógica que permite a compreensão progressiva do tema, articulando os conceitos gerais de letramento literário às especificidades culturais e literárias da Amazônia paraense, respeitando os princípios metodológicos exigidos para pesquisas de natureza teórica no campo das Ciências Humanas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O letramento literário, enquanto conceito teórico e pedagógico, amplia a compreensão da leitura literária para além do domínio técnico da escrita, enfatizando sua dimensão social, cultural e formativa. Conforme argumenta Cosson (2014), a literatura na escola deve ser compreendida como uma prática que possibilita ao aluno vivenciar experiências estéticas e simbólicas, fundamentais para a construção do sujeito leitor.

Nessa perspectiva, o letramento literário pressupõe mediação pedagógica qualificada, capaz de promover a interação entre leitor, texto e contexto. Tal mediação não se limita à interpretação do conteúdo textual, mas envolve a problematização das múltiplas vozes e sentidos presentes na obra literária, favorecendo a autonomia leitora e o pensamento crítico dos estudantes.

Soares (2002) contribui para esse debate ao compreender o letramento como prática social, inserida em contextos culturais específicos. Ao transpor essa concepção para o campo da literatura, evidencia-se que o letramento literário não ocorre de forma neutra, mas está diretamente relacionado às experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Kleiman (2005) reforça essa compreensão ao destacar que as práticas de leitura ganham sentido quando dialogam com o repertório cultural dos alunos. Assim, a formação do leitor literário exige que a escola considere os contextos sociais e culturais nos quais os estudantes estão inseridos, evitando abordagens descontextualizadas que fragilizam o vínculo entre leitor e texto.

No âmbito da educação básica, o letramento literário assume papel central na constituição do leitor crítico, ao possibilitar o contato sistemático com diferentes gêneros, estilos e tradições literárias. Essa diversidade amplia o horizonte cultural dos estudantes e contribui para a compreensão da literatura como forma de expressão humana e socialmente situada.

Entretanto, a efetivação do letramento literário enfrenta desafios relacionados às práticas pedagógicas ainda marcadas por abordagens conteudistas e avaliativas. Tais práticas tendem a reduzir a

literatura a um objeto de análise técnica, esvaziando seu potencial formativo e simbólico no contexto escolar.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o ensino de literatura a partir de uma perspectiva que valorize a experiência estética e a construção de sentidos, reconhecendo o letramento literário como elemento estruturante da formação leitora na educação básica.

Essa abordagem teórica sustenta a necessidade de articular o ensino de literatura às realidades culturais dos estudantes, o que se revela particularmente relevante em contextos marcados por forte identidade regional, como o caso da Amazônia paraense.

3.2 LITERATURA AMAZÔNICA, CULTURA E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR PARAENSE

A literatura amazônica configura-se como um campo fértil para a promoção do letramento literário, por expressar modos de vida, valores culturais e imaginários construídos historicamente na região. Ao abordar a Amazônia como espaço simbólico, Loureiro (2001) destaca que a produção literária regional reflete uma poética própria, marcada pela relação entre homem, natureza e cultura.

Essa dimensão cultural da literatura amazônica contribui para a formação do leitor ao possibilitar processos de identificação e pertencimento. Quando inserida no contexto escolar, a literatura regional favorece o reconhecimento da cultura local como conhecimento legítimo, fortalecendo a identidade dos estudantes e ampliando sua relação com a leitura literária.

Benchimol (1999) ressalta que a formação social e cultural da Amazônia está profundamente ligada às narrativas que emergem do território, as quais revelam as contradições, os conflitos e as singularidades da região. A leitura dessas narrativas no ambiente escolar possibilita uma compreensão mais crítica da realidade amazônica e de seus processos históricos.

No campo da crítica literária, as reflexões de Nunes (1986) evidenciam que a literatura amazônica apresenta densidade estética e filosófica capaz de dialogar com tradições literárias mais amplas. Essa característica rompe com visões estereotipadas da produção regional, reafirmando seu valor no processo de formação do leitor.

A obra de Dalcídio Jurandir, por sua vez, oferece importantes contribuições ao retratar o cotidiano amazônico e paraense, evidenciando as relações sociais, culturais e econômicas que permeiam a vida na região. A leitura de suas narrativas permite ao estudante estabelecer conexões entre literatura e realidade, aspecto fundamental para o fortalecimento do letramento literário.

Nesse sentido, a inserção da literatura amazônica nas práticas pedagógicas não deve ocorrer de forma ocasional, mas como parte integrante do currículo escolar. Tal inserção possibilita a articulação entre literatura, cultura e identidade, promovendo uma formação leitora contextualizada e significativa.

Além disso, o trabalho com obras regionais contribui para a valorização da diversidade cultural brasileira, ampliando o repertório literário dos estudantes e combatendo a hegemonia de cânones distantes de suas realidades socioculturais. Assim, a literatura amazônica apresenta-se como um recurso pedagógico essencial para a promoção do letramento literário na educação básica paraense, ao articular formação leitora, identidade cultural e valorização do território.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica desenvolvida neste artigo evidencia que o letramento literário constitui um elemento fundamental para a formação do leitor na educação básica, especialmente quando articulado às especificidades culturais e identitárias do contexto paraense. Os resultados interpretativos indicam que a literatura amazônica desempenha papel relevante nesse processo, ao possibilitar experiências de leitura que dialogam com o universo sociocultural dos estudantes.

Os achados deste estudo convergem com pesquisas que defendem a leitura literária como prática social e formativa, ao mesmo tempo em que ampliam esse debate ao evidenciar a importância da valorização da literatura regional no espaço escolar. A análise demonstra que a ausência ou a marginalização das obras amazônicas nos currículos compromete o potencial do letramento literário, ao distanciar o aluno de narrativas que refletem sua realidade e identidade cultural.

Do ponto de vista teórico, os resultados reforçam concepções que compreendem a literatura como instrumento de mediação cultural e simbólica, validando abordagens que defendem a contextualização do ensino literário. A articulação entre letramento literário e literatura amazônica revela-se, portanto, uma estratégia pedagógica coerente com os princípios da educação inclusiva e culturalmente situada.

No campo prático, o estudo aponta implicações relevantes para as práticas docentes, ao evidenciar a necessidade de integrar a literatura amazônica de forma sistemática ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Tal integração favorece não apenas a formação do leitor, mas também o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes da educação básica paraense.

As evidências apresentadas sustentam a conclusão de que o letramento literário, quando associado à valorização da cultura local, contribui para uma educação mais significativa e contextualizada. Contudo, reconhece-se que ainda há lacunas a serem exploradas, especialmente no que se refere à implementação efetiva dessas práticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário no contexto amazônico, bem como estudos empíricos que analisem a recepção da literatura regional por estudantes e professores. Ao manter esse debate aberto, o presente trabalho contribui para o fortalecimento das discussões sobre literatura, educação e cultura na Amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. Manaus: Valer, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Amazônia: cultura, imaginário e identidade**. Belém: Secult/PA, 2001.

NUNES, Benedito. **O dorso do tigre**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ENSINO DE LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E CRITICIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

TEACHING LITERATURE, LITERARY LITERACY, AND CRITICAL THINKING IN THE AMAZONIAN CONTEXT

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-002

Aurora de Castro Pantoja
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: auroradecastropantoja@gmai.com

Cindy Izabelle Hage Pantoja
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com

RESUMO
O presente estudo investiga o ensino de literatura na educação básica brasileira, com ênfase no letramento literário e na formação de leitores críticos no contexto amazônico, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma revisão bibliográfica, constatou-se que, embora a literatura seja reconhecida como um importante instrumento de formação cultural e crítica dos estudantes, ainda predominam, especialmente nas realidades educacionais da Amazônia, práticas pedagógicas tradicionais que dificultam uma apropriação mais reflexiva das obras literárias. Além disso, a pesquisa evidencia fragilidades na formação docente e na incorporação de metodologias inovadoras, ressaltando a necessidade de estratégias didáticas que articulem leitura, interpretação crítica e experiências significativas de aprendizagem, considerando as especificidades socioculturais da região. Conclui-se que o alinhamento entre as diretrizes da BNCC e práticas pedagógicas contemporâneas, sensíveis às realidades amazônicas, é essencial para consolidar a literatura como espaço de formação integral, fortalecendo a autonomia leitora e o pensamento crítico dos estudantes.

Palavras-chave: Letramento Literário; Ensino de Literatura; BNCC.

ABSTRACT
This study investigates the teaching of literature in Brazilian basic education, with an emphasis on literary literacy and the formation of critical readers in the Amazonian context, in light of the guidelines of the National Common Core Curriculum (BNCC). Based on a literature review, it was found that, although literature is recognized as an important tool for the cultural and critical education of students, traditional pedagogical practices that hinder a more reflective appropriation of literary works still predominate, especially in the educational realities of the Amazon. In addition, the research highlights weaknesses in teacher training and the incorporation of innovative methodologies, emphasizing the need for teaching strategies that combine reading, critical interpretation, and meaningful learning experiences, considering the sociocultural specificities of the region. It is concluded that the alignment between the BNCC guidelines and contemporary pedagogical practices, sensitive to Amazonian realities, is essential to consolidate literature as a space for comprehensive training, strengthening students' reading autonomy and critical thinking.

Keywords: Literary Literacy; Teaching Literature; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura ocupa papel central na formação educacional, não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos culturais, mas como espaço privilegiado para o desenvolvimento do letramento literário e da capacidade crítica dos estudantes. Considerando a crescente valorização da leitura reflexiva na educação básica, compreender como a literatura é mediada nas salas de aula torna-se essencial para promover práticas pedagógicas que integrem formação leitora e desenvolvimento crítico. A importância dessa investigação se justifica pela necessidade de alinhar a prática docente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a formação de leitores críticos e cidadãos participativos.

Em termos gerais, a literatura no contexto escolar tem sido historicamente abordada de maneira tradicional, centrada em análises canônicas e exercícios mecânicos de interpretação textual. Estudos recentes, entretanto, destacam uma mudança de paradigma, sugerindo metodologias que promovam a interação crítica com os textos literários, estimulando a construção de sentidos e a apropriação de repertórios culturais (Antunes, 2015; Aguiar; Suassuna, s.d.). A literatura, nesse sentido, não se limita à fruição estética, mas se configura como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão das múltiplas dimensões sociais e culturais presentes nas obras (Araújo; Nascimento, 2020).

Pesquisas como as de Silva e Silva (2020) apontam para avanços importantes na incorporação da BNCC ao ensino de literatura, especialmente no que tange à promoção do letramento literário. Por outro lado, Barbosa (s.d.) e Silva e Botoso (2021) evidenciam lacunas significativas na aplicação prática de metodologias inovadoras, sobretudo no uso de tecnologias e estratégias que efetivamente engajem os estudantes na leitura crítica. Apesar da literatura apontar para o potencial transformador do ensino literário, ainda há déficits na formação docente e na construção de práticas que integrem leitura, interpretação crítica e cidadania.

Diante disso, surgem questionamentos centrais: como a BNCC tem influenciado a prática de formação de leitores críticos nas escolas brasileiras? Quais estratégias metodológicas têm sido mais eficazes para promover o letramento literário? De que forma é possível superar os limites do ensino tradicional e integrar novos paradigmas de leitura crítica e análise literária? Essas questões situam a presente pesquisa dentro de uma tradição de estudos que valorizam a literatura escolar como espaço de formação integral, ao mesmo tempo em que identificam lacunas e desafios ainda presentes.

O presente artigo propõe-se a investigar o ensino de literatura no contexto da BNCC, focando na promoção do letramento literário e na formação de leitores críticos. A pesquisa busca delinear estratégias pedagógicas, identificar boas práticas e analisar criticamente os obstáculos enfrentados pelos docentes na implementação de metodologias inovadoras. A partir da revisão das pesquisas prévias, a análise dos documentos curriculares e a discussão de experiências práticas, pretende-se fornecer subsídios para o aprimoramento do ensino de literatura e para o fortalecimento do letramento literário no contexto escolar.

1.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E O CONTEXTO AMAZÔNICO

O conceito de letramento literário consolidou-se no campo da Educação e dos Estudos Literários como uma orientação teórica que compreende a leitura literária não apenas como experiência estética, mas como prática social, cultural e formativa. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino, centrados na memorização de períodos literários, movimentos e biografias de autores, e redireciona a atenção para a constituição do sujeito leitor em sua relação com o mundo. Tal abordagem encontra sustentação em autores como Rildo Cosson (2006), Magda Soares (2003) e Regina Zilberman (2008), cujos estudos evidenciam que a leitura é um processo de significação e diálogo entre diferentes vozes, culturas e temporalidades.

Na obra Letramento literário: teoria e prática, Cosson (2006) argumenta que o letramento literário se caracteriza por práticas que permitem ao leitor construir sentidos para os textos, articulando-os aos contextos históricos, sociais e culturais nos quais estão inseridos. Assim, o ensino de literatura deve favorecer experiências estéticas significativas, capazes de desenvolver a sensibilidade, a crítica e a imaginação, especialmente em contextos como a Amazônia, onde a diversidade cultural, linguística e identitária impõe desafios e potencializa novas formas de leitura. Nesse cenário, as narrativas orais amazônicas — mitos, lendas, causos e relatos tradicionais — ampliam o repertório literário dos estudantes, contribuindo para um letramento que reconhece saberes locais e valoriza epistemologias da floresta.

Magda Soares (2003) reforça essa visão ao definir o letramento como processo de inserção em práticas sociais da leitura e da escrita, destacando que o letramento literário constitui um campo específico de formação que transforma o sujeito pela experiência estética. Na Amazônia, essa perspectiva ganha relevância ao considerar a força das tradições orais e das práticas narrativas comunitárias, que operam como espaços de produção de conhecimento, memória e identidade. A leitura literária, nesse contexto, não se limita ao texto escrito: envolve também a escuta, a performance e a transmissão oral, práticas fortemente presentes em comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

Regina Zilberman (2008) acrescenta que o papel da literatura na escola deve ser repensado de maneira a superar o ensino centrado exclusivamente na história literária, priorizando a leitura como prática significativa. Para a autora, o aluno precisa vivenciar a literatura como experiência que o mobiliza e o constitui enquanto sujeito histórico e cultural. No contexto amazônico, isso implica integrar ao currículo textos que dialoguem com a realidade dos estudantes, incluindo produções literárias regionais, narrativas orais e obras de autores amazônicos, como Daniel Munduruku e Dalcídio Jurandir, que tematizam identidades, memórias e modos de vida próprios da região.

A teoria do letramento literário também se articula às bases do dialogismo bakhtiniano. Para Bakhtin (1992), ler é participar de um processo dialógico em que múltiplas vozes e visões de mundo se entrecruzam. A literatura amazônica — marcada por plurilinguismos, marcadores culturais locais e hibridismos entre

oralidade e escrita — exemplifica esse encontro de vozes, tornando-se campo fértil para práticas de leitura crítica e intercultural. Essa aproximação reforça que o ensino de literatura deve promover o posicionamento do estudante, transformando a leitura em ato ético, político e estético.

Segundo Cosson (2009), o letramento literário envolve etapas que incluem motivação, leitura, interpretação e criação, permitindo ao aluno construir sentido de forma ativa e autônoma. Contudo, a implementação dessa abordagem encontra desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à formação docente. Em muitos casos, cursos de licenciatura ainda priorizam modelos tradicionais de ensino da literatura, pouco sensíveis às especificidades culturais da Amazônia e às práticas de leitura que emergem das comunidades locais. Do mesmo modo, os currículos escolares frequentemente deixam de incluir textos que representem a diversidade da região, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais que promovam práticas de leitura contextualizadas e interculturais.

Assim, incorporar o letramento literário no contexto amazônico implica reconhecer a literatura — escrita e oral — como campo de formação humana, cultural e crítica. Essa perspectiva convida o ensino de literatura a repensar seus fundamentos e metodologias, valorizando a pluralidade de vozes, saberes e tradições que caracterizam a região. Ao afirmar a leitura como prática de liberdade, de construção de sentidos e de valorização da identidade amazônica, o letramento literário torna-se instrumento fundamental para a formação de leitores reflexivos, sensíveis e socialmente engajados.

1.2 A BNCC E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação brasileira, apresenta-se como marco normativo para a redefinição dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a área de Linguagens e suas Tecnologias. Publicada em 2017, a BNCC estabelece como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades que formem sujeitos críticos, criativos e participativos, o que coloca o ensino da literatura em posição estratégica no processo educativo (Brasil, 2017).

De acordo com o documento, a leitura literária deve possibilitar ao estudante compreender-se como parte de uma coletividade e reconhecer a literatura como expressão de múltiplas identidades culturais. Essa orientação teórica aproxima-se das concepções de letramento literário defendidas por Cosson (2006) e Soares (2003), ao propor que a escola seja espaço de experiência estética e crítica. Contudo, embora a BNCC reafirme a importância da literatura na formação integral, ainda persistem tensões entre a proposta curricular e a realidade das práticas pedagógicas.

Pesquisadores como Silva e Silva (2020) observam que a implementação da BNCC nas escolas públicas e privadas nem sempre tem assegurado a efetiva valorização da leitura literária. O documento, embora rico em diretrizes, carece de orientações metodológicas mais precisas, o que deixa margem para interpretações superficiais ou para a manutenção de práticas tradicionais de ensino. Essa lacuna demonstra

a necessidade de formação docente continuada, voltada à compreensão crítica das competências literárias propostas.

A teoria da formação de leitores críticos, presente em autores como Paulo Freire (1996) e Larrosa (2002), reforça o papel emancipador da leitura. Freire entende a leitura do mundo como anterior à leitura da palavra, isto é, a experiência literária deve conduzir o estudante à reflexão sobre a realidade e à ação transformadora. Já Larrosa (2002), em Pedagogia Profana, argumenta que o ato de ler é uma experiência de subjetivação — um encontro entre o sujeito e o texto que o modifica. Essas ideias dialogam diretamente com o espírito formativo da BNCC, embora nem sempre se concretizem nas práticas escolares.

Além disso, a formação de leitores críticos implica uma integração entre literatura e cidadania. Como destaca Candido (1995), o direito à literatura é parte fundamental da dignidade humana, pois ela humaniza ao revelar as múltiplas dimensões da vida e da linguagem. Essa perspectiva amplia o entendimento da literatura escolar para além de seu valor estético, situando-a como instrumento de formação ética e social, alinhado ao princípio da educação integral defendido pela BNCC.

Por outro lado, a análise de Barbosa (2021) evidencia que o uso de tecnologias no ensino de literatura ainda é incipiente. Embora a BNCC incentive o uso de recursos digitais e mídias diversas, há carência de estudos empíricos que demonstrem como tais ferramentas podem fortalecer o letramento literário. Essa lacuna metodológica compromete a articulação entre o discurso curricular e a prática docente, limitando o potencial inovador da proposta.

Ademais, Silva e Botoso (2021) ressaltam que a efetividade da BNCC depende da autonomia do professor e da adaptação do currículo às realidades locais. Muitos docentes relatam dificuldades em articular o ensino literário com as competências exigidas pelo documento, especialmente diante da carga horária reduzida e da pressão por resultados avaliativos. Isso reforça a urgência de políticas de formação continuada e apoio pedagógico que assegurem a implementação crítica da BNCC no ensino de literatura.

Portanto, a teoria que sustenta a BNCC e a formação de leitores críticos precisa avançar no diálogo entre teoria e prática pedagógica. Há consenso entre os pesquisadores de que a leitura literária é componente essencial da formação cidadã; contudo, ainda há um hiato entre o discurso normativo e as condições concretas de ensino. O reconhecimento dessas lacunas é fundamental para que o ensino da literatura se consolide como campo de emancipação intelectual e cultural, capaz de formar sujeitos autônomos, criativos e críticos.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de natureza teórica, fundamentado em uma revisão bibliográfica que abrange discussões acerca do ensino de literatura, do letramento literário e da

formação de leitores críticos, considerando tanto as diretrizes da BNCC quanto as especificidades culturais da região amazônica.

Para compor o corpus teórico, foram selecionados livros, artigos publicados em periódicos especializados, produções acadêmicas recentes e documentos oficiais, além de estudos que tratam da oralidade e das práticas literárias amazônicas, de modo a ampliar a compreensão sobre o papel das narrativas tradicionais no processo formativo.

A revisão bibliográfica foi conduzida com base em critérios de pertinência temática e atualidade, privilegiando pesquisas que discutem o ensino de literatura na educação básica, a formação docente, metodologias críticas e o uso de diferentes linguagens — com destaque para a oralidade amazônica como instrumento pedagógico. O material consultado foi organizado, confrontado e interpretado de forma sistemática, permitindo identificar não apenas os avanços teóricos presentes na literatura, mas também lacunas relacionadas à integração efetiva entre práticas de letramento literário e os repertórios culturais da Amazônia.

Assim, o estudo constrói uma visão articulada entre teoria e contexto sociocultural, evidenciando como as narrativas orais e os saberes tradicionais amazônicos podem enriquecer o ensino de literatura e potencializar a formação de leitores críticos. Por não envolver coleta de dados empíricos, a pesquisa concentra-se na análise de produções acadêmicas e normativas, o que possibilita mapear tendências, desafios e propostas formativas que dialoguem com a realidade amazônica. Dessa forma, a revisão bibliográfica oferece subsídios teóricos consistentes para a reflexão e fundamentação das discussões apresentadas ao longo deste artigo.

3 RESULTADOS

A análise da literatura revela que o letramento literário constitui-se como um eixo central para a formação de leitores críticos no contexto escolar brasileiro. Cosson (2006) e Soares (2003) destacam que práticas pedagógicas que estimulam a interpretação, a criação e o diálogo com os textos literários favorecem a apropriação crítica da linguagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes. Esses estudos indicam que a leitura literária deve ser compreendida como experiência formativa, capaz de desenvolver autonomia interpretativa e sensibilidade estética.

Ao investigar a implementação da BNCC, observou-se que o documento proporciona diretrizes consistentes para a promoção do letramento literário, enfatizando competências relacionadas à interpretação crítica, à compreensão de diferentes perspectivas culturais e à construção de sentido. Silva e Silva (2020) apontam, entretanto, que há uma lacuna significativa entre a orientação normativa e as práticas escolares. Muitos professores ainda adotam metodologias tradicionais, centradas na memorização de informações sobre obras e autores, o que limita o desenvolvimento da criticidade leitora.

A revisão de estudos também evidencia que a formação docente é fator determinante para a efetivação do letramento literário. Zilberman (2008) e Silva e Botoso (2021) indicam que a falta de preparação para articular leitura, análise crítica e experiências criativas compromete a realização dos objetivos propostos pela BNCC. Os professores necessitam de estratégias de mediação textual, que contemplem a leitura compartilhada, a problematização do conteúdo e o uso de tecnologias educacionais como ferramentas de engajamento e ampliação do repertório literário.

No que se refere ao uso de tecnologias no ensino de literatura, Barbosa (2021) demonstra que ainda há pouca exploração de recursos digitais que possam fortalecer a experiência literária. Plataformas digitais, e-books e softwares de mediação textual oferecem potencial para tornar a leitura mais interativa e contextualizada, mas sua aplicação continua limitada, evidenciando lacunas metodológicas importantes.

Os estudos analisados apontam que o letramento literário não se restringe à leitura individual, mas envolve a construção de significado em contextos sociais e culturais. A perspectiva dialogística de Bakhtin (1992) reforça a ideia de que o texto literário é um espaço de interação entre vozes, e que o leitor crítico é aquele que reconhece e interpreta múltiplas perspectivas. Nesse sentido, práticas pedagógicas centradas na discussão coletiva e no debate interpretativo são essenciais para consolidar a formação de leitores críticos.

Ao comparar diferentes pesquisas, percebe-se que embora haja consenso sobre a importância do letramento literário, a aplicação prática ainda enfrenta desafios significativos. A lacuna entre o discurso curricular da BNCC e a realidade das escolas evidencia a necessidade de articulação entre políticas educacionais, formação docente e metodologias inovadoras. Sem esse alinhamento, o potencial emancipador da literatura permanece parcialmente inexplorado.

A discussão também evidencia que a promoção do letramento literário deve considerar aspectos afetivos, culturais e sociais da leitura. A literatura escolar, quando articulada a projetos interdisciplinares e experiências de leitura significativa, contribui para a formação integral do estudante, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade de reflexão crítica sobre questões sociais e éticas (Candido, 1995; Larrosa, 2002).

Em síntese, os resultados desta revisão indicam que a BNCC fornece um referencial robusto para o ensino de literatura, mas a efetivação do letramento literário depende de práticas pedagógicas inovadoras, formação docente continuada e uso estratégico de tecnologias. A construção de leitores críticos exige um equilíbrio entre teoria e prática, entre leitura guiada e autonomia interpretativa, consolidando a literatura como instrumento de formação cultural, ética e cognitiva na educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que o letramento literário se configura como elemento central na formação de leitores críticos, em consonância com as orientações da BNCC e com as abordagens

contemporâneas do ensino de literatura. A leitura literária, quando compreendida como prática mediada e intencional, ultrapassa a simples decodificação do texto, tornando-se uma experiência estética e sociocultural capaz de ampliar a visão de mundo do estudante e fortalecer sua relação com a linguagem.

Os achados do estudo revelam, contudo, que a consolidação do letramento literário enfrenta desafios expressivos em sua implementação, especialmente no que se refere à formação docente e à efetiva incorporação de práticas inovadoras nos currículos escolares. A distância observada entre o que se propõe teoricamente e o que se vivencia na prática pedagógica indica que o êxito dessa abordagem depende tanto das diretrizes oficiais quanto do investimento em estratégias metodológicas significativas, que promovam experiências autênticas de leitura.

No campo teórico, os resultados corroboram concepções que entendem a literatura como prática social, reconhecendo o papel da leitura crítica como eixo estruturante da educação básica. Evidencia-se, ainda, que o desenvolvimento de leitores críticos requer o planejamento de situações de leitura que favoreçam o diálogo, a reflexão e a autonomia interpretativa. Nesse sentido, torna-se imprescindível o fortalecimento de ações formativas direcionadas aos professores, bem como políticas institucionais que valorizem projetos contínuos e integrados de leitura.

Apesar dos avanços mapeados, permanece um vazio no que se refere à aplicação sistemática do letramento literário em diferentes realidades escolares e à mensuração de seus impactos na formação do leitor. Pesquisas futuras podem aprofundar a investigação de práticas pedagógicas específicas, explorar o uso de tecnologias digitais e examinar articulações entre literatura e outras áreas do conhecimento, ampliando a compreensão sobre os efeitos desse processo formativo

Em síntese, os resultados confirmam que o ensino de literatura orientado pelo letramento literário possui elevado potencial transformador. Entretanto, sua consolidação depende da articulação entre políticas educacionais, formação continuada e práticas pedagógicas criativas. A continuidade das reflexões e investigações é essencial para garantir que a leitura literária se estabeleça como prática formativa, ética e cultural, promovendo a formação de leitores críticos, conscientes e socialmente participativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; SUASSUNA, L. O ensino de literatura na Educação Básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos. **Diálogo das Letras**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1267. Acesso em: 21 out. 2025.

ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. Fronteira. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, n. 14, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456. Acesso em: 21 out. 2025.

BARBOSA, A. H. dos S. C. O ensino de literatura e o uso de recursos tecnológicos no Ensino Médio. **Revista Educação Pública**, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/15/o-ensino-de-literatura-e-o-uso-de-recursos-tecnolgicos-no-ensino-mdio. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 21 out. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 211-230.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2006.

COSSON, R. Leitura literária e formação de leitores críticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009.

LARROSA, J. **Pedagogia profana.** São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, C. H. R.; SILVA, J. C. da. O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1592. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, E. T.; BOTOSO, A. O ensino de literatura: estratégias, trajetos e a formação de professores. **Mediação**, v. 16, n. 1, jan.-jun. 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/11758/8514. Acesso em: 21 out. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, R. **Ensinar e aprender literatura na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ZILBERMAN, R. Formação de leitores e práticas de letramento literário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM CONTEXTOS MULTISSERIADOS DA AMAZÔNIA

TEACHING THE MOTHER TONGUE IN MULTILINGUAL CONTEXTS IN THE AMAZON

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-003

Bárbara Andresa de Souza Balieiro
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: balieiro22@hotmail.com

RESUMO
O presente estudo analisa os desafios e as estratégias envolvidas no processo de ensino de língua materna em turmas multisseriadas do contexto rural, tomando como foco a Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha – KM 23, situada em uma comunidade rural. O objetivo foi compreender como os professores enfrentam dificuldades relacionadas à gestão do tempo, ao planejamento das aulas e à adaptação de materiais didáticos para atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando questionários aplicados aos docentes e observações sistemáticas em sala de aula, cujos dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados indicam que a insuficiência de recursos didáticos e as lacunas na formação docente constituem obstáculos centrais à implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Ainda assim, os professores demonstram criatividade ao desenvolver estratégias colaborativas, como atividades em grupo que integram alunos de diferentes níveis, além do uso de materiais adaptados às necessidades da turma. Conclui-se que a superação desses desafios exige investimentos em infraestrutura, formação continuada e desenvolvimento de metodologias contextualizadas que valorizem as especificidades do ensino multisseriado no campo. Sugere-se, ainda, a ampliação de estudos que investiguem o papel das tecnologias e o envolvimento da comunidade escolar para potencializar o ensino de língua materna nesses contextos.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Turmas multisseriadas; Educação no campo; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT
This study analyzes the challenges and strategies involved in teaching the mother tongue in multigrade classrooms in rural areas, focusing on the Santa Terezinha Municipal Preschool – KM 23, located in a rural community. The objective was to understand how teachers face difficulties related to time management, lesson planning, and the adaptation of teaching materials to meet the needs of students of different ages and learning levels. The research adopted a qualitative approach, using questionnaires applied to teachers and systematic classroom observations, whose data were analyzed using the content analysis technique proposed by Bardin (2016). The results indicate that insufficient teaching resources and gaps in teacher training are key obstacles to the implementation of innovative and inclusive teaching practices. Even so, teachers demonstrate creativity in developing collaborative strategies, such as group activities that integrate students from different levels, in addition to using materials adapted to the needs of the class. It is concluded that overcoming these challenges requires investments in infrastructure, continuing education, and the development of contextualized methodologies that value the specificities of multigrade teaching in rural areas. It is also suggested that further studies be conducted to investigate the role of technology and the involvement of the school community in enhancing mother tongue teaching in these contexts.

Keywords: Mother tongue teaching; Multi-grade classes; Education in rural areas; Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna é um dos pilares fundamentais da educação, e no contexto rural isso não é diferente, pois as especificidades e desafios desse ambiente demandam práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos. Nesse sentido, o modelo de ensino multisseriado, presente em muitas escolas do campo, reúne alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma única sala de aula, exigindo dos professores estratégias diferenciadas para promover o letramento de todos. Sem dúvidas, esse cenário, marcado pela diversidade etária e cognitiva, evidencia a importância da formação docente e das metodologias adotadas para garantir que o ensino de língua materna ocorra de forma eficaz, independentemente das dificuldades estruturais e pedagógicas existentes.

Inicialmente, é válido destacar que a educação do campo, conforme discutida por Arroyo (2007) e Caldart (2003), reconhece as especificidades das comunidades rurais e busca promover uma formação que valorize as culturas locais e contribua para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Nessa perspectiva, o ensino em turmas multisseriadas tem sido amplamente analisado por autores como Amorim (2015) e Brasileiro et al. (2018), que apontam tanto os desafios quanto as potencialidades desse modelo, especialmente no que se refere ao ensino de língua materna e ao letramento.

A literatura sobre o tema indica que, apesar das políticas públicas destinadas ao fortalecimento da educação no campo, persistem lacunas significativas relacionadas à formação dos educadores, ao acesso a recursos didáticos e às metodologias adequadas ao contexto multisseriado. Esse conjunto de fatores contribui para ampliar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de ensino de língua materna, tornando ainda mais urgente a busca por práticas pedagógicas contextualizadas e eficientes.

Diante desse contexto, a importância desta pesquisa se justifica pela relevância social e acadêmica do tema, uma vez que a alfabetização é um direito fundamental e sua qualidade reflete diretamente nas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Além disso, o estudo contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino rural, um campo muitas vezes marginalizado nas discussões educacionais.

A partir disso, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Minayo (2010) e Bardin (2016), o que permitiu uma análise aprofundada das experiências dos professores e alunos nesse contexto específico. Acerca disso, ressalta-se que o estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Terezinha - KM 23, localizada em uma comunidade rural, onde o ensino multisseriado é uma realidade cotidiana.

Diante desse cenário, emerge a questão norteadora desta pesquisa: como os desafios do ensino de língua materna em turmas multisseriadas influenciam o desempenho e a formação dos estudantes, e quais estratégias podem ser adotadas para minimizar tais dificuldades? Para responder a essa questão, torna-se necessário analisar os métodos de ensino empregados pelos docentes, as políticas públicas voltadas à

educação do campo e as práticas pedagógicas inovadoras capazes de promover aprendizagens significativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA TURMAS MULTISSERIADAS E EDUCAÇÃO NO CAMPO

Segundo Lima et al. (2022), a educação do Campo pode ser entendida como parte integrante da política que atende a todo espaço educativo que se dá em diversos contextos, como o da floresta e afins. Acerca disso, compreender as diretrizes e políticas voltadas a esse contexto é fundamental para garantir uma educação de qualidade aos estudantes do campo.

Historicamente, a educação no campo foi negligenciada, sendo muitas vezes organizada a partir de modelos urbanos, sem considerar as especificidades socioculturais das populações rurais (Caldart, 2004). Esse cenário começou a mudar com a implementação de políticas públicas mais inclusivas, como o Programa Escola Ativa, criado para atender as necessidades das escolas multisseriadas.

As turmas multisseriadas são aquelas em que alunos de diferentes séries compartilham o mesmo espaço e professor, o que exige metodologias diferenciadas e recursos didáticos específicos. Segundo Molina e Jesus (2010), esse modelo pode ser eficaz se houver formação adequada dos professores e materiais pedagógicos contextualizados com a realidade do campo.

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da localização geográfica. No entanto, a implementação desse direito nas escolas do campo tem sido marcada por dificuldades estruturais, como a falta de transporte escolar e a escassez de recursos financeiros (Brasil, 1988).

Somado a isso, entende-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes para a valorização da educação no campo, prevendo ações que garantam a permanência dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2014). Entre essas ações, destaca-se a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam em turmas multisseriadas. Ainda acerca do tema, segundo Arroyo (2007), um dos grandes desafios da educação no campo é superar a visão assistencialista e fragmentada, promovendo um ensino que valorize a cultura e os saberes locais.

Para isso, políticas como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foram criadas para oferecer suporte pedagógico e estrutural às escolas rurais. Contudo, apesar dos avanços, a falta de infraestrutura ainda é um obstáculo significativo. Muitas escolas do campo não possuem bibliotecas, acesso à internet ou materiais didáticos adequados, o que compromete a qualidade do ensino multisseriado.

Além disso, a formação de professores para atuar em turmas multisseriadas também é um aspecto crucial, tendo em vista que conforme Caldart (2004), é necessário que os docentes compreendam as especificidades desse modelo e desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades

dos alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado. Outrossim, a metodologia de ensino nas turmas multisseriadas deve priorizar a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo.

Não é à toa que estudos apontam que o ensino baseado em projetos e em atividades práticas pode favorecer o aprendizado dos alunos e estimular a autonomia na construção do conhecimento (Arroyo, 2007). Segundo Molina e Jesus (2010), a participação da comunidade escolar também é essencial para o sucesso das políticas educacionais no campo, tendo em vista que o envolvimento dos pais e da comunidade local contribui para a valorização da escola e para a construção de um currículo contextualizado, que dialogue com a realidade dos estudantes.

Por outro lado, a rotatividade de professores nas escolas do campo compromete a continuidade do trabalho pedagógico. Muitos docentes enfrentam dificuldades para permanecer em regiões afastadas devido às condições precárias de trabalho e à falta de incentivos para a fixação no campo, como afirmado nos estudos de Caldart (2004). Diante desses desafios, é fundamental que as políticas educacionais para turmas multisseriadas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas.

O investimento em infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos deve ser prioridade para garantir um ensino de qualidade às populações rurais (Arroyo, 2007). Por fim, compreende-se que a valorização da educação no campo passa pelo reconhecimento de sua importância na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é necessário que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira efetiva, garantindo que os estudantes das zonas rurais tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e contribua para o desenvolvimento de suas comunidades (Brasil, 2014).

2.2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS TURMAS MULTISSERIADAS: IMPACTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SUCESSO

Que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o desenvolvimento educacional é de conhecimento público, especialmente em turmas multisseriadas, comuns em escolas do campo. Haja vista que essas turmas reúnem alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala, o que impõe desafios específicos para educadores e estudantes. Não é à toa que no contexto multisseriado, a alfabetização vai além da decodificação de símbolos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a aquisição da escrita é um processo psicogenético que ocorre de forma diferenciada, contudo, a escassez de materiais pedagógicos adequados é um dos principais desafios para os professores dessas turmas. Brasileiro, Santos e Oliveira (2018) apontam que a falta de recursos adaptados ao contexto rural compromete a qualidade do ensino e torna a alfabetização desigual. Ainda acerca do assunto, outro fator crítico é a formação dos docentes. Segundo os estudos de Molina e Jesus (2010) indicam, muitos professores não recebem preparação específica para lidar com a

heterogeneidade das salas multisseriadas. Tal fato afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

Outros autores também enfatizam que a educação no campo requer um currículo diferenciado, que valorize as experiências dos alunos e suas relações com a comunidade. Essa adaptação pode tornar a alfabetização mais significativa. Somado a isso, experiências bem-sucedidas demonstram que estratégias pedagógicas adaptadas podem trazer bons resultados. O programa "Escola Ativa", implementado pelo MEC em 2010, apresentou avanços ao propor metodologias ajustadas à realidade das escolas rurais (Brasil, 2010).

Além disso, o uso de projetos interdisciplinares se mostra eficaz para a alfabetização em turmas multisseriadas. Não é à toa que Andrade (2000) ressalta que a abordagem interdisciplinar permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira integrada a outras áreas do conhecimento, favorecendo um aprendizado significativo. Além disso, a implementação de políticas públicas específicas para a educação no campo é essencial para garantir a qualidade da alfabetização e do letramento. Caldart (2012) defende que a educação rural deve ser tratada como um direito, e não apenas como uma adaptação do modelo urbano.

Quanto a formação continuada dos professores, compreende-se que é uma estratégia-chave para aprimorar a alfabetização nas turmas multisseriadas, haja vista que segundo Pimenta (1999), a reflexão sobre a prática pedagógica e o intercâmbio de experiências entre educadores são fundamentais para avanços na qualidade do ensino. Contudo, para que a alfabetização em turmas multisseriadas seja eficaz, é fundamental valorizar a identidade e a cultura dos alunos.

Dessa forma, o ensino de língua materna, a alfabetização e o letramento em turmas multisseriadas exigem abordagens inovadoras e um compromisso efetivo das políticas públicas com a educação do campo. Com formação docente adequada, metodologias apropriadas e valorização da cultura local, é possível superar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos.

3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamentou-se nos pressupostos de Minayo (2010) e Bardin (2016), adotando uma abordagem qualitativa para explorar a complexidade das características educacionais e sociais. Essa abordagem permitiu compreender, de maneira aprofundada, as experiências e percepções dos professores que atuam em turmas multisseriadas, possibilitando a identificação dos desafios enfrentados e das estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto.

3.1 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada na escola do campo EMEI Santa Terezinha - KM 23 , situada em uma comunidade rural onde a organização multisseriada é uma realidade, como ilustrado na imagem I.

Imagem I – Escola de realização da pesquisa

Fonte: Os autores (2025).

A escolha dessa instituição se deu em razão de sua relevância no contexto da educação do campo, proporcionando uma análise detalhada das dificuldades e potencialidades do ensino multisseriado. Além disso, essa instituição integra a rede municipal de ensino e está situada em uma área rural, atendendo à comunidade local oferecendo educação infantil e fundamental, desempenhando um papel crucial na formação acadêmica das crianças da região.

Junto a isso, ressalta-se que por estar inserida em um contexto rural, enfrenta desafios específicos relacionados ao ensino multisseriado, onde alunos de diferentes séries compartilham a mesma sala de aula. Essa organização exige dos docentes a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Sua localização facilita o acesso dos alunos residentes nas proximidades, embora questões de infraestrutura e recursos didáticos possam impactar o processo educativo. A atuação dedicada dos professores e a colaboração da comunidade são fundamentais para superar as dificuldades inerentes ao contexto rural e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de professores que atuam diretamente em turmas multisseriadas na escola selecionada. Observou-se que o número total de participantes foi definido intencionalmente, considerando docentes com diferentes tempos de experiência na área, a fim de obter uma visão abrangente sobre os desafios enfrentados no ensino multisseriado e nas práticas pedagógicas aplicadas.

Para a definição destes, utilizou-se como critérios de inclusão, isto é, elegíveis para a pesquisa os professores que lecionam em turmas multisseriadas na escola selecionada; os que possuem pelo menos um ano de experiência no ensino multisseriado; os que aceitaram participar voluntariamente do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além disso, foram excluídos da pesquisa os professores que estavam afastados de suas atividades no período da coleta de dados; lecionam exclusivamente em turmas seriadas, sem experiência com ensino multisseriado; recusaram-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A recolha de dados foi realizada em duas etapas principais: aplicação de um questionário e observação sistemática em sala de aula. Assim, inicialmente, foi aplicado um questionário estruturado com dez perguntas direcionadas aos professores participantes, abordando aspectos como planejamento de aulas, desafios enfrentados, estratégias pedagógicas, uso de tecnologia e sugestões para a melhoria do ensino multisseriado. A partir disso, as respostas foram registradas e organizadas para posterior análise.

Após a coleta dos questionários, foi realizada uma observação sistemática das aulas, com o objetivo de verificar a relação entre os relatos dos professores e a prática pedagógica aplicada. Durante esse processo, foram registrados em aspectos como a interação entre professores e alunos; junto a isso, a adaptação de materiais didáticos (quando usados); as estratégias metodológicas empregadas; e o nível de participação das aulas nas atividades.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) foi a escolhida, sendo realizada em três etapas principais: Pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados sintetizados. Num primeiro momento, os dados coletados por meio do questionário e das observações foram organizados e transcritos. A partir disso, as respostas abertas foram lidas atentamente para a identificação de padrões, e as respostas fechadas foram tabuladas para facilitar a categorização. Posteriormente os dados foram categorizados com base em temas recorrentes identificados nas respostas dos participantes.

Entre as categorias podemos pontuar as dificuldades no ensino multisseriado (planejamento, gestão do tempo, avaliação dos alunos, uso de materiais didáticos); as estratégias pedagógicas empregadas (diferenciação de atividades, ensino colaborativo, uso de tecnologia); e as sugestões de melhoria (formação docente, investimento em recursos didáticos, redução do número de alunos).

Sob esse viés, a triangulação dos dados foi realizada, comparando as informações obtidas nos questionários com os registros das observações em sala de aula, a fim de verificar a coerência entre os relatos dos professores e a prática pedagógica observada.

Por fim, os resultados foram analisados à luz do referencial teórico, relacionando as dificuldades e estratégias planejadas com estudos prévios sobre o ensino multisseriado. Sem dúvidas, esse processo permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos docentes e das possíveis soluções para melhoria do ensino nesse contexto.

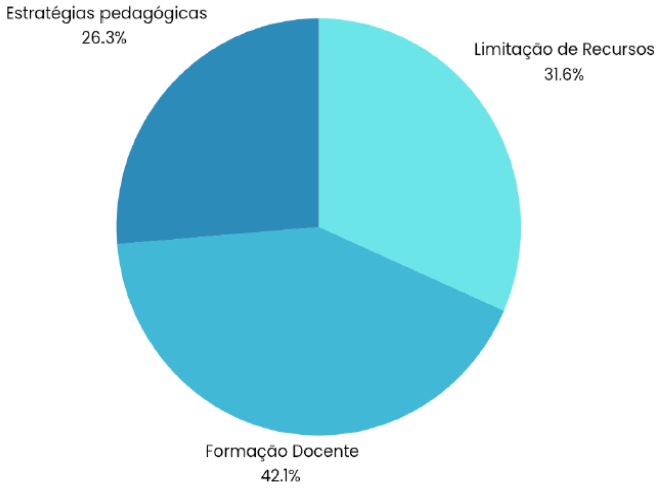
Também é válido ressaltar que garantimos a ética da pesquisa, assegurando o anonimato dos participantes e o sigilo das informações coletadas. Todos os professores foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e aprovaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da participação.

4 RESULTADOS

A análise das respostas dos professores revelou que o ensino multisseriado apresenta desafios significativos, principalmente no que diz respeito ao planejamento das aulas, à gestão do tempo e à avaliação do desempenho dos alunos. A maioria dos participantes apontou que a necessidade de atender alunos de diferentes níveis em uma mesma turma exige um planejamento mais complexo, demandando estratégias diversificadas.

Além disso, a falta de materiais didáticos adequados foi um problema recorrente mencionado, dificultando a personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes. Tudo isso pode ser ilustrado na construção do Gráfico I, que resume tais considerações:

Gráfico I – Dificuldades evidenciadas



Fonte: Os autores (2025).

Diante dessas dificuldades, os professores relataram adotar como principais estratégias pedagógicas para tornar o ensino mais eficiente, o uso de atividades diferenciadas por nível de aprendizado, o ensino colaborativo entre alunos mais avançados e aqueles com maior dificuldade. No entanto, muitos docentes mencionaram que o acesso limitado à tecnologia e a falta de formação específica sobre ensino multisseriado dificultam a implementação de metodologias mais inovadoras.

Os participantes também sugeriram possíveis melhorias para qualificar o ensino nesse contexto, enfatizando a necessidade de maior investimento em capacitação docente e na oferta de materiais didáticos

mais adequados às especificidades das turmas multisseriadas. Além disso, a redução do número de alunos por sala e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas para o campo foram apontados como ações essenciais para minimizar os desafios enfrentados pelos professores.

Com base nesses achados, a análise dos resultados será discutida a partir dos seguintes eixos elencados: 1. Desafios no Ensino Multisseriado: Falta de Recursos; 2. Estratégias Pedagógicas: Adaptação e Criatividade no Processo de Ensino; 3. Caminhos para a Qualificação do Ensino Multisseriado: Formação Docente e Políticas Educacionais. Outrossim, é válido ressaltar que os tópicos de discussão sofrem um atravessamento e devido a isso, serão discutidos de modo uniforme.

5 ANÁLISE

Como observado, a falta de recursos didáticos adaptados é uma das dificuldades mais evidentes enfrentadas pelos professores em turmas multisseriadas. Como apontado nas respostas do questionário, muitos educadores destacam a escassez de materiais adequados para trabalhar com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Tal carência compromete a personalização do ensino, fazendo com que os professores tenham que improvisar atividades, muitas vezes sem a eficácia esperada. Devido a isso, compreende-se que, quando os materiais não dialogam com a realidade dos alunos do campo, o aprendizado se torna descontextualizado, prejudicando a assimilação dos conteúdos.

Outro aspecto relevante é a inadequação da infraestrutura física das escolas, ou sua limitação extrema. Olhando por um viés generalizado, a maioria das instituições rurais carece de salas equipadas, bibliotecas e recursos tecnológicos, o que fomenta a dificuldade de diversificação das estratégias pedagógicas. Além disso, a ausência de internet, por exemplo, impede o acesso a ferramentas digitais que poderiam facilitar o planejamento e a execução das aulas, conforme apontado na Pergunta 7 do questionário, que aborda o uso da tecnologia em turmas multisseriadas e é complementada oralmente pela seguinte transcrição:

> "Não é que não tenha Internet, o problema maior é não ter acesso à ferramenta… o recurso em si, entendeu? um celular bom, um notebook decente, ou até mesmo uma máquina… o computador. imagine se a gente tivesse laboratório de informática ou pelo menos, no mínimo do mínimo, uma rede de Internet decente que não caísse direto, né? pra passar um vídeo, alguma coisa que seja mais atrativa pro aluno." (Transcrição do Comentário – Prof. 01, 2025).

Outro fator amplamente destacado é quanto à gestão do tempo, indicada como uma das maiores dificuldades pelos docentes, como pontuado na Pergunta 2 pela grande maioria dos entrevistados. Fato este que também se conecta à falta de recursos. Quando o professor precisa dedicar grande parte do tempo para adaptar atividades ou criar materiais do zero, o tempo disponível para o acompanhamento individual dos alunos é reduzido. Esse fator agrava as desigualdades entre estudantes mais avançados e aqueles com maior

dificuldade de aprendizagem. Tal assertiva não só é uma observação crítica, como também é fomentada pelos estudos de Hage (2014).

Além disso, a ausência de livros didáticos apropriados para a realidade do campo foi apontada por diversos professores nas respostas abertas (Pergunta 10). Segundo os professores participantes do estudo, os materiais disponíveis, em geral, seguem uma lógica urbana, desconsiderando o contexto sociocultural dos estudantes das comunidades rurais. Esse fato gera uma desconexão entre o conteúdo e a vida cotidiana dos alunos, dificultando o envolvimento com o processo de ensino de língua portuguesa.

Os professores também destacam que a falta de jogos educativos e recursos lúdicos (Pergunta 4) limita a capacidade de tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa. Em turmas compostas por alunos de diferentes faixas etárias, estratégias lúdicas ajudam a manter o interesse dos estudantes mais novos enquanto desafiam os mais velhos. Sem esses materiais, o ensino tende a se tornar mais expositivo, o que reduz a participação ativa dos alunos.

Outro problema apontado está na ausência de recursos para práticas interdisciplinares (Pergunta 3). Projetos que integram diversas disciplinas são importantes para conectar o conhecimento à realidade dos alunos, mas sem materiais e ferramentas apropriadas, o professor encontra dificuldades para desenvolver esse tipo de atividade. Além disso, a avaliação dos alunos também é afetada pela falta de recursos (Pergunta 5). Muitos docentes afirmam que não há instrumentos avaliativos adequados para medir o progresso em diferentes níveis de aprendizado simultaneamente. Isso acaba forçando o uso de provas padronizadas, que não refletem o desenvolvimento real dos estudantes.

Outrossim, ressalta-se que a formação dos professores que atuam em turmas multisseriadas foi apontada, na pesquisa, como um fator determinante para o sucesso ou o fracasso do ensino de língua portuguesa. A maioria dos docentes indicou que a formação inicial não os preparou para lidar com a diversidade de idades e níveis de aprendizagem presentes nessas turmas (Pergunta 6). Sem dúvida, a falta de preparo específico gera insegurança e dificulta a implementação de práticas inovadoras.

Essa lacuna na formação resulta em estratégias improvisadas, que nem sempre atingem o objetivo esperado. Muitos professores relataram que, apesar de possuírem boas intenções e experiência de sala de aula, sentem dificuldade em planejar atividades adaptadas para diferentes níveis de aprendizado (Pergunta 3). Isso reforça a necessidade de uma formação mais direcionada ao contexto multisseriado.

A formação continuada também foi destacada como uma necessidade urgente (Pergunta 9). Muitos docentes afirmaram que os cursos de atualização disponíveis raramente abordam a realidade das turmas multisseriadas, concentrando-se em métodos voltados para turmas seriadas convencionais.

A análise revelou que os professores reconhecem a necessidade de metodologias pedagógicas mais adequadas à realidade das turmas multisseriadas. No entanto, a falta de formação e de recursos impede que práticas inovadoras sejam implementadas com sucesso (Perguntas 3 e 4). O ensino colaborativo, por

exemplo, foi apontado como uma estratégia eficaz, mas os docentes destacaram que, sem orientação específica, o método acaba gerando confusão entre os alunos, com os mais avançados assumindo o papel de professores, sem a mediação adequada.

As respostas ao questionário mostram que práticas interdisciplinares seriam bem-vindas, mas muitos professores não se sentem preparados para aplicá-las (Pergunta 3). Projetos que envolvem diferentes áreas do conhecimento podem tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade dos alunos, mas exigem planejamento detalhado e materiais adaptados.

Por fim, os professores sugeriram mudanças estruturais e metodológicas para viabilizar a aplicação de pedagogias mais eficazes (Pergunta 9). Isso inclui desde a reformulação dos currículos até a criação de programas específicos de formação continuada. Em síntese, a realidade das turmas multisseriadas demanda não só recursos e formação, mas também uma mudança profunda na abordagem pedagógica. É necessário abandonar o improviso e investir em práticas adaptativas, inovadoras e contextualizadas, que respeitem a diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem presentes nas salas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo confirmam que os objetivos propostos foram plenamente alcançados, evidenciando que a alfabetização em turmas multisseriadas enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e formativos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A carência de recursos didáticos adaptados, a insuficiência na formação dos professores e a ausência de metodologias contextualizadas emergiram como fatores centrais que limitam o potencial de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, a pesquisa também demonstrou que, mesmo diante dessas adversidades, os docentes elaboram estratégias criativas e colaborativas para minimizar os efeitos das dificuldades, como o ensino entre pares e a diversificação das atividades. Esses achados não apenas interpretam os dados obtidos, mas reforçam a necessidade de repensar políticas educacionais voltadas ao ensino no campo, sobretudo no contexto das turmas multisseriadas.

Os resultados encontrados dialogam com estudos anteriores, como os de Molina e Jesus (2010) e Brasileiro et al. (2018), que destacam a falta de formação específica e de materiais contextualizados como barreiras persistentes. Entretanto, este estudo aprofunda a discussão ao evidenciar como esses desafios se entrelaçam e se potencializam no cotidiano escolar, o que ajuda a explicar a dificuldade de implementar práticas inovadoras de maneira consistente.

Diferentemente de abordagens que sugerem apenas a adaptação do modelo urbano ao contexto rural, os dados coletados indicam que é imprescindível uma abordagem pedagógica própria para as turmas

multisseriadas, valorizando a cultura local e promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada à realidade dos alunos.

Do ponto de vista teórico, o estudo desafia a visão tradicional de ensino linear e seriado, demonstrando que a educação em turmas multisseriadas pode ser igualmente eficaz quando sustentada por uma prática pedagógica adaptativa e por uma formação continuada que capacite os professores a lidar com a heterogeneidade da sala. Do ponto de vista prático, os resultados apontam para a necessidade de investimentos em recursos didáticos diferenciados e em tecnologias acessíveis que favoreçam a personalização do ensino. Além disso, o fortalecimento de políticas públicas direcionadas ao contexto rural deve contemplar não apenas aspectos de infraestrutura, mas também a formação emocional e metodológica dos docentes, de modo que estes se sintam preparados e valorizados em sua atuação.

Por fim, o estudo abre espaço para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão das estratégias pedagógicas mais eficazes em turmas multisseriadas, investigando, por exemplo, o impacto da integração entre tecnologias e práticas colaborativas. Também se torna relevante explorar o papel da comunidade escolar e das famílias no apoio ao processo de alfabetização nesses contextos. Dessa forma, esta pesquisa não se encerra com as conclusões apresentadas, mas propõe um ponto de partida para novas reflexões e intervenções que promovam uma educação mais equitativa, inclusiva e sensível à diversidade do campo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Daiana Aparecida. **Educação rural nas salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/pôster-gt14-4207.

ANDALÓ, Adriana. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra** – mundo. – São Paulo: FTD, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Roseli Salete. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cerdes. Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **A Alfabetização Linguística da Teoria à Prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília, DF, 2010. 80 p.: il. (Programa Escola Ativa).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília, DF, 2010. 44 p.: il. (Programa Escola Ativa).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. 144 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

BRASILEIRO, Rute; SANTOS, Amanda; Oliveira, Advanusia. **Desafios em se trabalhar com programas para classes multisseriadas**. In: Encontro Internacional de Formação de Professores. CAPA, v. 11, n. 1, ISSN: 2179-0663, p. 1-15, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras. Petrópolis, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun., 2003.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

D`AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudia de Lira Santos. **Escola Ativa**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber, pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DESLAURIERS, KÉRISIT. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, ROBERT, PIERS, Álvaro. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

DRUZIAN, Franciele; Meure, Anne Carine. **Escola do campo multisseriada: experiência docente**. Geografia Ensino & Pesquisa [online] v. 17, p. 129-145, n. 2, ISSN 2236-4994, maio/agosto, 2013. DOI: http://10.5902/22364994/10777

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales et. al. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, J. S. **O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas**. Rv. Bras. Educ. Camp [online]. Tocantinópolis, v. 4, 6230, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6230

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Organização e apresentação Marisa Lajolo. São Paulo; Moderna, 2003.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi) Seriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. – dez., 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. **MST e Educação**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio.

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sônia (Org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Ana Vitória Dias; MELO, Clarice Nascimento de. **Currículo da educação do campo no estado do Pará nos anos de 2010 a 2018**. Revista Temas em Educação, v. 31, n. 2, p. 39-53, ago. 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n2.61514.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre a teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Política de educação do campo no Brasil: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 108-124, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **Educação e Formação Humana: Direito à Educação e Classes Multisseriadas no Meio Rural Brasileiro** – São Carlos – São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Paulo, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Sônia Costa da. **A educação do campo e o processo de construção do currículo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago., 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. **Escola pública e educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DA TRADIÇÃO ORAL AO TEXTO LITERÁRIO: OS *CONTOS DE DONA ONETE* E O ENSINO DE LITERATURA NA AMAZÔNIA

FROM ORAL TRADITION TO LITERARY TEXT: *CONTOS DE DONA ONETE* AND THE TEACHING OF LITERATURE IN THE AMAZON

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-004

Danielle Doce Dias Silva[1]
Mestranda do Programa de Pós-graduação em comunicação, linguagem e cultura (UNAMA).
E-mail: docedias.to01@gmail.com

RESUMO
O presente artigo analisa os *Contos de Dona Onete* sob a perspectiva da tradição oral amazônica e sua aplicabilidade no ensino de literatura na Educação Básica. Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisa fundamenta-se na análise interpretativa das narrativas da coletânea, articulando-as ao referencial teórico sobre oralidade, literatura amazônica e formação do leitor. Os resultados indicam que a obra incorpora elementos da cultura paraense, linguagem coloquial, ritmo da fala e referências ao cotidiano ribeirinho, promovendo o fortalecimento da identidade cultural e o engajamento dos estudantes na leitura. Observa-se, ainda, que o diálogo entre oralidade e texto literário possibilita práticas pedagógicas significativas, como contação de histórias, leitura em voz alta e atividades de interpretação contextualizada. Conclui-se que os *Contos de Dona Onete* constituem recurso pedagógico relevante para a promoção do letramento literário, valorização cultural e formação crítica de leitores na Amazônia.

Palavras-chave: Literatura amazônica; Tradição oral; Ensino de literatura; Cultura paraense; Formação do leitor.

ABSTRACT
This article analyzes Contos de Dona Onete from the perspective of Amazonian oral tradition and its applicability in teaching literature in basic education. Based on a qualitative approach, the research is grounded in the interpretive analysis of the narratives in the collection, linking them to the theoretical framework on orality, Amazonian literature, and reader education. The results indicate that the work incorporates elements of Pará culture, colloquial language, speech rhythm, and references to everyday riverine life, promoting the strengthening of cultural identity and student engagement in reading. It is also observed that the dialogue between orality and literary text enables meaningful pedagogical practices, such as storytelling, reading aloud, and contextualized interpretation activities. It is concluded that Contos de Dona Onete is a relevant pedagogical resource for promoting literary literacy, cultural appreciation, and critical reader training in the Amazon.

Keywords: Amazonian literature; Oral tradition; Literature teaching; Pará culture; Reader training.

[1] Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

1 INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental na formação humana, cultural e social dos sujeitos, especialmente no contexto educacional, ao possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e do pensamento crítico. Conforme Candido (2004), a literatura constitui um direito humano, pois contribui para a humanização do indivíduo ao permitir o contato com diferentes experiências, valores e visões de mundo. No entanto, no ensino de literatura na Educação Básica, ainda é recorrente a adoção de obras e cânones literários distantes da realidade sociocultural dos estudantes, o que pode comprometer a construção de sentidos e o envolvimento com a leitura.

Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre a inserção de produções literárias que dialoguem com as vivências locais dos alunos, valorizando saberes culturais historicamente marginalizados no espaço escolar. Para Cosson (2014), o ensino de literatura deve promover o letramento literário, entendendo a leitura como prática social que se constrói a partir da interação entre texto, leitor e contexto. Assim, trabalhar com obras que reflitam a realidade amazônica favorece a aproximação do estudante com o texto literário e fortalece sua identidade cultural.

Na Amazônia, e de modo particular no estado do Pará, a tradição oral constitui-se como um dos pilares da cultura local, manifestando-se por meio de narrativas populares, cantigas, lendas e memórias coletivas transmitidas entre gerações. A oralidade, nesse sentido, não se restringe a uma forma primária de comunicação, mas configura-se como um sistema complexo de produção de sentidos e de preservação cultural. Segundo Zumthor (1997), a oralidade carrega valores estéticos e simbólicos próprios, sendo responsável pela manutenção e atualização das tradições culturais de um povo.

A literatura amazônica emerge, portanto, fortemente marcada pela presença da oralidade, estabelecendo um diálogo contínuo entre o narrado e o escrito. Bosi (1994) destaca que a literatura vinculada à memória coletiva e à tradição popular assume um papel essencial na preservação das identidades culturais, especialmente em contextos periféricos aos grandes centros de produção literária. Nesse cenário, a valorização dessas narrativas no ambiente escolar contribui para o reconhecimento da diversidade cultural e linguística que compõe o espaço amazônico.

É nesse universo que se inserem os *Contos de Dona Onete*, cuja produção literária se fundamenta na tradição oral e nos saberes populares do Pará. As narrativas da coletânea apresentam marcas linguísticas, culturais e simbólicas que refletem o cotidiano amazônico, estabelecendo uma ponte entre a oralidade e o texto literário escrito. Ao transpor essas narrativas para o suporte textual, a obra possibilita sua circulação em contextos formais de ensino, ampliando o acesso dos estudantes a produções literárias que dialogam com sua realidade sociocultural.

Desse modo, a utilização dos *Contos de Dona Onete* no ensino de literatura configura-se como uma estratégia pedagógica relevante para a formação do leitor e para a valorização da cultura amazônica no

currículo escolar. Tal perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação, que defende a valorização dos saberes prévios e da cultura dos educandos como ponto de partida para o processo educativo (Freire, 1996). Assim, trabalhar com narrativas oriundas da tradição oral amazônica favorece uma educação mais contextualizada, crítica e culturalmente significativa.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos *Contos de Dona Onete* para o ensino de literatura na Amazônia, a partir da relação entre tradição oral, identidade cultural e práticas pedagógicas na Educação Básica, buscando evidenciar o potencial dessas narrativas para a formação leitora e para o fortalecimento dos saberes culturais no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRADIÇÃO ORAL E LITERATURA AMAZÔNICA

A tradição oral constitui-se como um dos principais fundamentos das culturas amazônicas, sendo responsável pela preservação e transmissão de saberes, valores e modos de vida ao longo das gerações. Na Amazônia, a oralidade ultrapassa a função comunicativa e assume caráter formativo, estético e identitário, uma vez que as narrativas orais organizam a memória coletiva e expressam a relação do sujeito com o território, a natureza e a comunidade.

De acordo com Zumthor (1997), a oralidade deve ser compreendida como um sistema cultural complexo, dotado de regras próprias e profundamente vinculado à performance, à escuta e à presença do corpo. Para o autor, a palavra oral carrega uma força simbólica que se atualiza a cada enunciação, reforçando o vínculo entre narrativa, comunidade e experiência vivida. Nesse sentido, a oralidade não se opõe à literatura escrita, mas dialoga com ela de forma complementar.

A literatura amazônica emerge, historicamente, ancorada nessa tradição oral, incorporando narrativas populares, mitos, lendas e histórias do cotidiano ribeirinho e urbano. Conforme Loureiro (2015), a literatura produzida na Amazônia expressa uma estética própria, marcada pela relação com o rio, a floresta, o trabalho e a religiosidade, elementos que estruturam o imaginário regional e conferem singularidade às produções literárias da região.

Nesse contexto, a passagem da oralidade para o texto escrito não implica a perda de sua essência cultural, mas sim um processo de ressignificação. Chartier (1999) destaca que o suporte material do texto interfere nas formas de leitura e circulação, mas não elimina os sentidos culturais que o constituem. Assim, ao ser registrada no texto literário, a narrativa oral amplia seu alcance, preservando memórias que, de outro modo, poderiam se perder.

A memória coletiva ocupa papel central nesse processo, uma vez que as narrativas orais funcionam como depositárias das experiências históricas e sociais dos grupos amazônicos. Bosi (1994) afirma que a

memória popular, quando incorporada à literatura, atua como forma de resistência cultural, sobretudo em contextos marcados por silenciamentos e marginalizações históricas.

Sob essa perspectiva, a literatura amazônica assume também uma função política, ao legitimar vozes e narrativas que tradicionalmente ficaram à margem do cânone literário nacional. Bakhtin (2011) contribui para essa discussão ao enfatizar o caráter dialógico da linguagem, ressaltando que toda produção discursiva se constrói na interação entre vozes sociais diversas. As narrativas amazônicas, portanto, dialogam com múltiplos discursos e experiências culturais.

É nesse cenário que se inserem os *Contos de Dona Onete*, cuja escrita se estrutura a partir da oralidade e dos saberes populares paraenses. As narrativas da coletânea preservam marcas do falar local, do ritmo da fala e das experiências do cotidiano amazônico, reafirmando a oralidade como matriz estética e cultural da obra. Como afirma Zumthor (1997, p. 35), "a oralidade é uma presença ativa da voz na construção do sentido, e não um estágio inferior da escrita", o que se evidencia na força narrativa dos contos.

Dessa forma, os *Contos de Dona Onete* configuram-se como expressão legítima da literatura amazônica contemporânea, ao articular tradição oral, memória coletiva e texto literário escrito. A obra reafirma a importância da oralidade como elemento constitutivo da literatura e como instrumento de preservação cultural, contribuindo para o reconhecimento da diversidade literária brasileira.

2.2 ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO

O ensino de literatura na Educação Básica deve ser compreendido como uma prática formativa que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos históricos ou classificatórios. Conforme Candido (2004), a literatura possui função humanizadora, pois permite ao leitor entrar em contato com diferentes experiências humanas, ampliando sua sensibilidade e compreensão do mundo. Assim, ensinar literatura implica formar leitores capazes de atribuir sentidos ao texto e relacioná-lo à realidade social.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento literário, proposto por Cosson (2014), torna-se fundamental para pensar o ensino de literatura. O autor defende que a leitura literária deve ser trabalhada como prática social, articulando texto, contexto e leitor. Isso significa considerar as vivências culturais dos estudantes como parte do processo de construção de sentidos, especialmente em contextos socioculturais específicos, como o amazônico.

A formação do leitor, portanto, demanda a valorização de obras que dialoguem com a realidade dos alunos. Soares (2009) destaca que a escola exerce papel central na democratização do acesso à literatura, devendo garantir experiências de leitura que sejam significativas e culturalmente situadas. No contexto amazônico, essa premissa implica reconhecer a literatura regional como parte integrante do currículo escolar.

A literatura amazônica, ao refletir os modos de vida, as linguagens e os saberes da região, apresenta-se como um recurso pedagógico potente para o ensino de literatura. Marcuschi (2008) ressalta que a linguagem é uma prática social, e, nesse sentido, trabalhar com textos que emergem do contexto sociocultural dos estudantes favorece a apropriação da leitura como prática significativa e crítica.

Além disso, a valorização da cultura local no ensino de literatura contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Zilberman (2003) afirma que a literatura infantil e juvenil desempenha papel decisivo na construção do leitor, sobretudo quando possibilita identificação e pertencimento. Assim, narrativas que dialogam com o universo amazônico favorecem o engajamento leitor e a construção da identidade.

A prática pedagógica que incorpora obras da literatura amazônica também se alinha a uma concepção crítica de educação. Freire (1996) defende que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus saberes e experiências. Nesse sentido, trabalhar com narrativas oriundas da tradição oral amazônica contribui para uma educação dialógica e emancipadora.

Os *Contos de Dona Onete*, ao serem inseridos no ensino de literatura, possibilitam a articulação entre oralidade, cultura e formação leitora. As narrativas da coletânea favorecem práticas de leitura que exploram a escuta, a leitura em voz alta e a interpretação contextualizada, aproximando o estudante do texto literário por meio de referências culturais familiares.

Como destaca Cosson (2014, p. 47), "o letramento literário ocorre quando o leitor estabelece uma relação significativa com o texto, reconhecendo-se nele e dialogando com sua realidade". Dessa forma, o trabalho pedagógico com os *Contos de Dona Onete* contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e culturalmente conscientes, reafirmando a literatura amazônica como instrumento fundamental no ensino de literatura.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica. A investigação fundamenta-se na análise interpretativa dos *Contos de Dona Onete*, considerando seus aspectos temáticos, linguísticos e culturais, com ênfase nas marcas da tradição oral presentes nas narrativas.

A análise dos dados foi realizada a partir da leitura sistemática da obra, articulada ao referencial teórico sobre oralidade, literatura amazônica e ensino de literatura. O estudo também se apoia em autores da área da educação e dos estudos literários, buscando estabelecer relações entre o texto literário e suas possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Básica.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A análise dos *Contos de Dona Onete* evidenciou a presença marcante da tradição oral amazônica, materializada por meio da linguagem coloquial, do ritmo da fala, das repetições e do uso de expressões regionais. Esses elementos demonstram a força da oralidade como matriz de construção narrativa, corroborando o que Zumthor (1997) argumenta sobre a "presença ativa da voz na construção do sentido" (p. 35). As histórias da coletânea reproduzem o ritmo musical da fala paraense, aproximando o leitor de experiências sensoriais e culturais próprias do Pará.

Observou-se, ainda, que os contos incorporam referências diretas à vida cotidiana ribeirinha, ao rio, à floresta, ao comércio local e às festividades tradicionais. Esses elementos configuram o texto como um espaço de preservação da memória cultural amazônica, alinhando-se à perspectiva de Bosi (1994), que defende a literatura como instrumento de resistência cultural e preservação da memória coletiva. Essa presença temática também evidencia o potencial pedagógico da obra, pois possibilita que estudantes se reconheçam nos textos e estabeleçam conexões entre leitura e realidade vivida.

A análise textual indicou que a autora utiliza recursos típicos da oralidade, como diálogos informais, ritmo cadenciado e variações linguísticas próprias da fala local. Em diversos contos, expressões como *"ô mainha"* e *"vamu simbora"* ilustram o registro fonético e idiomático paraense, aproximando a leitura da oralidade do leitor amazônico. Essa prática contribui para fortalecer a identidade cultural e linguística dos estudantes, reforçando o argumento de Marcuschi (2008) sobre a importância de trabalhar com textos que dialogam com o contexto social do leitor.

Outro aspecto observado foi a presença de mitos, lendas e elementos fantásticos que dialogam com a tradição oral amazônica. Tais elementos permitem analisar como a narrativa literária se apropria de conteúdos orais para construir sentido e estética, como afirma Chartier (1999), ao considerar que o texto escrito pode preservar e transformar tradições culturais. A literatura, nesse sentido, torna-se um espaço de intercâmbio entre o oral e o escrito, preservando a memória coletiva e oferecendo múltiplas possibilidades de interpretação.

No que se refere à dimensão pedagógica, constatou-se que os contos podem ser utilizados para promover atividades de leitura em voz alta, contação de histórias e discussões sobre cultura local. Conforme Cosson (2014), essas práticas favorecem o letramento literário, permitindo que os estudantes não apenas compreendam a narrativa, mas também se reconheçam nos textos e dialoguem com a própria realidade. Essa articulação entre leitura e vivência cultural torna o ensino de literatura mais significativo e engajador.

Além disso, a análise revelou que a obra contribui para a construção da identidade cultural amazônica no ambiente escolar. Ao abordar temas cotidianos, linguagem e práticas culturais paraenses, os contos fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes, corroborando a ideia de Zilberman (2003)

de que a identificação com a narrativa é central para a formação do leitor. Dessa forma, a literatura regional não apenas educa, mas também reforça vínculos culturais e afetivos com o território.

A investigação também evidenciou que os *Contos de Dona Onete* estimulam a imaginação e a criatividade dos estudantes, especialmente por meio do uso de metáforas, humor e elementos fantásticos. Freire (1996) destaca que o ensino deve partir da realidade concreta do educando, utilizando referências familiares para promover compreensão crítica e significativa. Ao utilizar a cultura local como eixo de leitura, a obra contribui para práticas pedagógicas dialógicas e participativas.

Por fim, pode-se afirmar que os resultados apontam para a eficácia dos *Contos de Dona Onete* como ferramenta de ensino de literatura na Amazônia. A obra combina tradição oral, identidade cultural e narrativa literária, oferecendo múltiplas possibilidades de leitura e análise. O estudo evidencia que a literatura amazônica, quando incorporada ao currículo escolar, promove formação leitora, valorização cultural e engajamento dos estudantes, consolidando-se como recurso pedagógico relevante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que os *Contos de Dona Onete* constituem uma importante contribuição para o ensino de literatura na Amazônia, ao articularem tradição oral, identidade cultural e produção literária. As narrativas da coletânea reafirmam a oralidade como elemento estruturante da literatura amazônica, preservando saberes populares e memórias coletivas do contexto paraense.

No âmbito educacional, a inserção dessa obra no ensino de literatura favorece a formação do leitor, ao aproximar o estudante de textos que dialogam com sua realidade sociocultural. Essa aproximação contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para o reconhecimento da diversidade literária brasileira, rompendo com a centralidade de cânones distantes do cotidiano amazônico.

Dessa forma, conclui-se que trabalhar com os *Contos de Dona Onete* na Educação Básica possibilita uma prática pedagógica mais contextualizada, crítica e significativa, reafirmando a literatura amazônica como instrumento de formação humana e de valorização cultural no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: SECULT/PA, 2015.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SABERES DA FLORESTA À SALA DE AULA: NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS E O ENSINO DE LITERATURA

FOREST KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM: AMAZONIAN ORAL NARRATIVES AND THE TEACHING OF LITERATURE

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-005

Andréia Pacheco de Almeida
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: Andreia.p.almeida2025@gmail.com

Elizete Ferreira Morais Barbosa
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
E-mail: prof.elizetemorais@gmail.com

RESUMO
O presente artigo discute a relevância das narrativas orais amazônicas como instrumento de mediação no ensino de literatura, destacando sua função formativa, estética e identitária na educação básica. Para isso, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, contemplando autores que tratam da oralidade, da memória coletiva, da formação leitora e das práticas literárias na Amazônia. A análise evidencia que as narrativas orais — constituídas por mitos, lendas, histórias de vida e tradições — configuram-se como patrimônio imaterial de grande valor, atuando como veículo de preservação de saberes ancestrais e de fortalecimento das identidades regionais. Os referenciais teóricos de Zumthor, Ong, Bosi, Cosson, Ferreira, entre outros, demonstram que a oralidade não se limita à transmissão verbal, mas representa um campo de performance e produção estética que conecta memória, cultura e aprendizagem. Os resultados da revisão apontam que, embora exista um vasto potencial pedagógico nas narrativas orais amazônicas, sua integração aos currículos escolares ainda é incipiente, devido à prevalência de modelos eurocêntricos de ensino e à ausência de materiais didáticos contextualizados. Conclui-se que incorporar tais narrativas ao ensino literário contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis às diversidades culturais e conscientes de sua identidade amazônica, configurando-se como prática educativa necessária, ética e politicamente comprometida com a valorização dos saberes da floresta.

Palavras-chave: Oralidade amazônica; Narrativas orais; Ensino de literatura; Identidade cultural.

ABSTRACT
This article discusses the relevance of Amazonian oral narratives as a mediation tool in literature teaching, highlighting their formative, aesthetic, and identity-building function in basic education. To this end, a qualitative research approach is developed, based on a bibliographic and documentary review, covering authors who deal with orality, collective memory, reader training, and literary practices in the Amazon. The analysis shows that oral narratives—consisting of myths, legends, life stories, and traditions—constitute an intangible heritage of great value, acting as a vehicle for preserving ancestral knowledge and strengthening regional identities. The theoretical references of Zumthor, Ong, Bosi, Cosson, Ferreira, among others, demonstrate that orality is not limited to verbal transmission, but represents a field of performance and aesthetic production that connects memory, culture, and learning. The results of the review indicate that, although there is vast pedagogical potential in Amazonian oral narratives, their integration into school

curricula is still in its infancy, due to the prevalence of Eurocentric teaching models and the absence of contextualized teaching materials. It is concluded that incorporating such narratives into literary education contributes to the formation of critical readers who are sensitive to cultural diversity and aware of their Amazonian identity, constituting a necessary educational practice that is ethically and politically committed to valuing the knowledge of the forest.

Keywords: Amazonian oral tradition; Oral narratives; Literature teaching; Cultural identity.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na Amazônia apresenta-se como um vasto campo de significativas possibilidades para a valorização dos saberes socioculturais das comunidades locais e para o fortalecimento de tais identidades, haja vista que em um território marcado pela diversidade étnica, linguística e ecológica, as narrativas orais — compostas por mitos, lendas, histórias de vida e tradições — constituem um patrimônio imaterial que transcende o campo da arte verbal e se transforma em instrumento de formação humana e educativa. Partindo desse pressuposto, entender a oralidade como componente do ensino de literatura é crucial para a robustez de práticas pedagógicas contextualizadas, interculturais e comprometidas com a memória coletiva amazônica.

Castro e Pedrosa Santos (2023) destacam que o trabalho com narrativas orais amazônicas no contexto escolar amplia o repertório literário dos estudantes e possibilita a mediação de saberes plurais. Ainda segundo os autores, o potencial dessas narrativas para o reconhecimento das culturas indígenas e afro-brasileiras no currículo escolar é evidenciado a partir de tais práticas. De modo semelhante, Castro (2022) demonstra que o uso da leitura e releitura de textos orais em contextos escolares amazônicos favorece não somente o desenvolvimento da criatividade, como também da sensibilidade estética nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sob esse viés, Ferreira (2015) defende que a oralidade e a memória constituem dimensões fundadoras da educação, sendo as narrativas elementos mediadores entre o saber popular e o conhecimento escolar. Logo, embora relevantes, estes estudos ainda revelam lacunas no modo como a oralidade amazônica é integrada de forma sistemática ao ensino de literatura, especialmente no que diz respeito à abordagem estética, identitária e intercultural dos textos orais no contexto da educação básica.

Assim, surge a questão que norteia a presente pesquisa: *De que maneira as narrativas orais amazônicas podem ser incorporadas ao ensino de literatura, de modo a promover um aprendizado que valorize a memória, a identidade e os saberes da floresta dentro da sala de aula?* Essa indagação orienta a reflexão sobre as práticas pedagógicas que podem ressignificar o espaço literário escolar e aproximá-lo das realidades socioculturais amazônicas.

Desse modo, este artigo propõe-se a ocupar esse nicho investigativo ao problematizar a presença (ou ausência) das narrativas orais amazônicas como recursos pedagógicos no ensino de literatura. Assim, busca-se compreender de que modo esses saberes tradicionais podem dialogar com as práticas escolares, contribuindo para um ensino literário que reconheça a pluralidade cultural e linguística da Amazônia. Parte-se da hipótese de que incorporar narrativas orais no espaço escolar favorece não apenas o desenvolvimento da competência literária, mas também o reconhecimento das identidades regionais e da memória coletiva amazônica.

Assim, a pesquisa objetiva analisar a relevância das narrativas orais como instrumento de mediação no ensino de literatura na Amazônia, discutindo sua função educativa, estética e cultural. A investigação parte de uma revisão teórica e documental das produções que abordam a oralidade e o ensino literário em contextos amazônicos, buscando contribuir para a ampliação das práticas de letramento literário crítico e contextualizado.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado na abordagem bibliográfica e documental, com foco na análise teórica acerca da oralidade amazônica e suas interfaces com o ensino de literatura. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos às narrativas orais no contexto educacional e cultural da Amazônia, bem como pelas lacunas existentes na literatura sobre práticas pedagógicas que incorporem saberes tradicionais ao ambiente escolar.

O corpus do estudo foi constituído por obras, artigos e documentos que tratam da oralidade, da formação leitora e das práticas literárias amazônicas, tomando como referência os autores discutidos ao longo do texto, tais como Zumthor (1993; 2010), Ong (1998), Castro (2022), Castro e Pedrosa Santos (2023), Ferreira (2015), Cosson (2018), Rojo e Moura (2019), entre outros. As produções selecionadas refletem tanto fundamentos teóricos quanto abordagens críticas sobre o papel das narrativas orais e sua relevância para a construção da identidade e da memória coletiva.

A análise dos materiais foi desenvolvida por meio de leitura interpretativa e categorização temática, contemplando os seguintes eixos: (a) fundamentos culturais e identitários da oralidade amazônica; (b) diálogos teóricos entre literatura e oralidade; e (c) narrativas orais como instrumento de mediação literária e formação leitora. Esses eixos derivam diretamente das discussões presentes na coletânea e permitiram sistematizar o entendimento sobre o potencial pedagógico das narrativas orais na educação básica.

Além do levantamento bibliográfico, realizou-se uma reflexão crítica sobre as implicações pedagógicas do uso de narrativas orais na prática docente. A metodologia privilegiou a articulação entre teoria e prática, buscando identificar possibilidades concretas de inserção das narrativas orais amazônicas no ensino de literatura. Assim, a pesquisa não se limita à descrição dos referenciais, mas propõe uma leitura contextualizada das obras, relacionando-as ao desafio de promover um ensino literário mais diverso, intercultural e sensível às especificidades socioculturais da Amazônia.

2.1 ORALIDADE E IDENTIDADE: FUNDAMENTOS CULTURAIS DAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS

A oralidade constitui uma das formas mais antigas de produção e transmissão do conhecimento humano, funcionando como veículo de perpetuação da memória coletiva e de construção identitária. No contexto amazônico, essa prática assume papel essencial, pois os relatos orais — mitos, lendas, cantos e histórias — são instrumentos de preservação de saberes ancestrais e de mediação entre o homem, a natureza e o sagrado. A perspectiva teórica que orienta esta discussão ancora-se nos estudos de Zumthor (1993), que compreende a oralidade como "modo de presença da palavra" e campo de performance estética, e em Ong (1998), que propõe a distinção entre cultura oral e cultura escrita, ressaltando a coexistência entre ambas nas sociedades contemporâneas. Esses aportes teóricos oferecem base para refletir sobre a função da oralidade na literatura amazônica e suas implicações para a formação cultural dos sujeitos.

Do ponto de vista nacional, autores como Tatit (2008) e Ferreira (2009) ampliam essa compreensão ao destacar o caráter performático e comunitário das narrativas orais, entendendo-as como manifestações artísticas que articulam linguagem, memória e identidade. Para Tatit (2008), a oralidade é uma forma de musicalização da experiência humana, na qual o ritmo e a entonação se constituem como signos estéticos.

Já Ferreira (2009), ao analisar o universo das narrativas populares brasileiras, identifica nelas um "território de resistência cultural" contra o apagamento das vozes subalternizadas. Assim, quando situadas na Amazônia, essas narrativas tornam-se ainda mais significativas, pois traduzem o modo de vida, os valores éticos e as cosmovisões de povos ribeirinhos, indígenas e quilombolas que compõem a diversidade da região.

No campo dos estudos da memória, Bosi (1994) representa um marco teórico para compreender como a lembrança se transforma em dispositivo de transmissão cultural. Essa visão dialoga com a perspectiva de Halbwachs (1990), para quem a memória é sempre social e compartilhada dentro de um grupo. Aplicada ao contexto amazônico, essa concepção permite entender as narrativas orais como práticas que reatualizam experiências comunitárias e reconstroem identidades através da palavra.

O narrador amazônico, portanto, não é mero reprodutor de histórias, mas sujeito de enunciação que reinscreve a experiência coletiva na oralidade cotidiana. A articulação entre oralidade e identidade cultural também é abordada por Stuart Hall (2003), que entende a identidade como processo dinâmico, constantemente reconstruído nas interações discursivas e culturais. No caso da Amazônia, as narrativas orais funcionam como discursos de autoafirmação que confrontam representações estereotipadas da região — geralmente vistas sob o prisma do exotismo ou da marginalidade. Por meio da narrativa, o sujeito amazônico reivindica sua existência simbólica, reescrevendo a história a partir de sua própria voz.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Muniz Sodré (2012), que ressalta o poder da oralidade como forma de "tecnologia do espírito", isto é, como modo de pensar e comunicar que antecede e complementa a escrita, revelando epistemologias próprias das culturas afro-brasileiras e indígenas.

A literatura produzida a partir da oralidade amazônica reflete essa multiplicidade de vozes. Escritores como Daniel Munduruku (2000), Dalcídio Jurandir (1996) e Thiago de Mello (1984) transformam a experiência oral em linguagem literária, resignificando mitos, memórias e paisagens em obras que misturam tradição e contemporaneidade. Esses autores representam um movimento de transposição estética das narrativas orais para o campo literário, reforçando a noção de que a oralidade não é apenas forma arcaica de expressão, mas elemento estruturante da arte da palavra. Em suas obras, a palavra falada ganha corpo e ritmo, mantendo viva a ancestralidade amazônica e promovendo o encontro entre o saber tradicional e o ensino formal.

No âmbito educacional, a valorização das narrativas orais no ensino de literatura possibilita um trabalho pedagógico que reconhece a pluralidade cultural e linguística do Brasil. De acordo com Rojo (2012), as práticas de letramento literário devem contemplar os diferentes modos de expressão presentes nas comunidades, ampliando o conceito de texto e de leitura. Assim, trabalhar a oralidade na escola significa romper com modelos eurocêntricos de ensino e abrir espaço para epistemologias locais. Bortoni-Ricardo (2014) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino de língua e literatura deve reconhecer as variedades linguísticas e as formas de expressão oral como legítimas manifestações culturais. Tal postura pedagógica contribui para a formação de leitores críticos e conscientes de sua pertença cultural.

Entretanto, ainda existem lacunas significativas na integração efetiva das narrativas orais amazônicas ao ensino literário. Grande parte dos currículos escolares continua a privilegiar textos canônicos, desconsiderando produções regionais e orais que refletem a diversidade do território. Ferreira (2015) já havia apontado a necessidade de resgatar a função educativa das narrativas, mas poucos estudos avançaram na proposição de metodologias concretas que articulem oralidade e literatura em sala de aula. Além disso, observa-se a carência de materiais didáticos que apresentem as narrativas amazônicas de forma crítica e contextualizada, o que reforça a invisibilidade das vozes locais nos espaços escolares.

Portanto, a análise teórica aqui delineada evidencia que a oralidade amazônica é um campo fértil para a reflexão sobre memória, identidade e ensino de literatura. As narrativas orais, ao mesmo tempo em que preservam o passado, produzem novos sentidos e fortalecem vínculos comunitários. Incorporá-las ao ensino literário significa reconhecer que o conhecimento se faz também pela fala, pela escuta e pela memória compartilhada. Contudo, para que essa integração se efetive, é preciso investir em políticas educacionais, formações docentes e pesquisas que superem o tratamento marginal dado às tradições orais, garantindo-lhes o lugar que lhes cabe na formação cultural e estética das novas gerações amazônicas.

2.2 LITERATURA E ORALIDADE: DIÁLOGOS TEÓRICOS E ESTÉTICOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR AMAZÔNICO

A relação entre literatura e oralidade configura-se como um dos eixos mais complexos e fecundos do ensino literário contemporâneo. Essa intersecção propõe a superação de fronteiras rígidas entre o texto escrito e a palavra falada, reconhecendo na oralidade um espaço legítimo de produção estética e de mediação cultural.

A orientação teórica deste tópico parte das contribuições de Bakhtin (1997), para quem toda linguagem é essencialmente dialógica e social, e de Todorov (1981), que compreende a literatura como forma de enunciação que dá sentido à experiência humana. Sob essa perspectiva, o ensino de literatura na Amazônia precisa ser entendido como prática discursiva, onde a oralidade não é mero suporte, mas princípio estruturante da narrativa e do aprendizado estético.

Autores brasileiros têm avançado nessa discussão ao propor uma compreensão ampliada do que se entende por texto literário. Cosson (2014), em *Letramento literário: teoria e prática*, defende que o ensino da literatura deve possibilitar ao estudante o contato com diversas formas de expressão, inclusive as narrativas orais, de modo que ele compreenda a literatura como fenômeno vivo e situado culturalmente. O autor introduz o conceito de "experiência estética compartilhada", que desloca o foco do texto para o ato de leitura e de escuta. Assim, incorporar a oralidade no ensino literário amazônico significa reconhecer o aluno como sujeito leitor e ouvinte, capaz de construir sentidos a partir da interação com o outro e com sua cultura local.

Do ponto de vista da teoria literária, Candido (2006), em *A formação da literatura brasileira*, oferece importante contribuição ao discutir a literatura como sistema cultural em constante diálogo com as tradições populares. Embora sua análise se concentre no âmbito nacional, o pensamento candiano permite refletir sobre o modo como a literatura amazônica se organiza a partir da coexistência entre o oral e o escrito. Essa convivência revela uma estética própria, marcada pela convivência de temporalidades distintas — o mito, o rito e a contemporaneidade. A oralidade, nesse contexto, atua como eixo de resistência cultural e de criação poética, questionando o cânone literário e abrindo espaço para novas vozes e narrativas periféricas.

A noção de oralitura, cunhada por Leda Martins (2002), é um dos conceitos centrais para compreender esse diálogo entre oralidade e literatura. Em suas pesquisas sobre as performances afrodiaspóricas, a autora propõe o termo para designar a fusão entre a oralidade e a escrita, reconhecendo o corpo e a voz como suportes de memória e de expressão estética. Aplicada à Amazônia, essa concepção permite pensar a narrativa oral não apenas como matéria-prima da literatura regional, mas como modo de produção simbólica autônomo, no qual a palavra falada contém ritmo, gesto, musicalidade e ancestralidade.

Assim, a “oralitura amazônica” pode ser vista como expressão de uma epistemologia da floresta, que articula natureza, espiritualidade e palavra poética.

Essa perspectiva é reforçada por Regina Zilberman (2009), que discute a função da literatura na formação do leitor e defende que o contato com narrativas de diferentes matrizes culturais amplia o horizonte de leitura dos estudantes. Para a autora, a literatura deve ser compreendida como prática cultural que forma imaginários e valores, sendo o espaço escolar o ambiente propício para o diálogo entre tradição oral e cultura letrada. No caso amazônico, esse diálogo é potencializado pela presença viva das narrativas orais no cotidiano das comunidades, as quais, quando inseridas nas práticas de ensino, possibilitam que o aluno reconheça sua identidade e valorize os repertórios culturais de sua região.

Sob a ótica da estética da recepção, Hans Robert Jauss (1994) defende que o sentido literário se realiza na interação entre texto e leitor, e que a experiência estética é construída historicamente. Essa teoria, quando associada ao ensino literário, permite compreender que o aluno amazônico traz consigo um horizonte de expectativas moldado por experiências orais, pelas narrativas de sua comunidade e por sua vivência simbólica. Ignorar esse repertório seria negar a historicidade da recepção literária local. Assim, o ensino da literatura na Amazônia deve buscar estratégias que transformem a escuta das narrativas orais em prática interpretativa, estabelecendo pontes entre a tradição e o texto literário moderno.

No campo pedagógico, Brandão (2002) enfatiza que todo processo educativo é também ato cultural e comunicativo. A oralidade, nesse sentido, não deve ser tratada como estágio anterior à escrita, mas como dimensão fundante da aprendizagem e da construção do conhecimento. Essa concepção converge com a visão de Freire (1987), que compreende o diálogo como princípio libertador da educação. Ao inserir a oralidade amazônica nas práticas de ensino de literatura, o educador realiza um movimento freiriano de escuta e de reconhecimento dos saberes dos alunos como legítimos. Essa postura pedagógica reforça o vínculo entre literatura, vida e comunidade, transformando o ato de ler em gesto político e cultural.

Apesar dos avanços teóricos, ainda persistem lacunas significativas na literatura acadêmica sobre o ensino de literatura que integre de modo sistemático a oralidade amazônica. Grande parte das pesquisas se concentra em análises de obras escritas, sem considerar os modos de transmissão oral como prática estética e pedagógica. Além disso, observa-se que os programas curriculares nacionais, embora reconheçam a diversidade cultural, raramente incluem textos orais amazônicos em seus acervos didáticos.

Essa ausência revela uma limitação epistemológica: a dificuldade de reconhecer a oralidade como produção literária legítima. Superar tal lacuna requer um esforço interdisciplinar entre literatura, educação e estudos culturais, de modo a construir uma pedagogia literária que una o poético e o popular, o escrito e o falado, a escola e a floresta.

2.3 NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO LEITORA

A literatura, enquanto manifestação simbólica e cultural, constitui um espaço de representação de identidades e de construção de sentidos que ultrapassam o texto escrito. No contexto amazônico, as narrativas orais desempenham um papel singular na mediação entre os saberes tradicionais e as práticas escolares, pois nelas residem elementos de memória coletiva, ancestralidade e resistência cultural.

Assim, compreender a oralidade como forma de literatura viva implica reconhecer que o ensino literário na região deve dialogar com as formas narrativas que emergem da floresta e de seus povos (Bentes, 2019). Essa perspectiva exige deslocar o eixo da literatura canônica para incluir narrativas de tradição oral, considerando-as igualmente produtoras de conhecimento e estética.

A proposta de articular a oralidade amazônica com o ensino de literatura encontra respaldo em concepções pedagógicas que defendem a mediação cultural como fundamento da aprendizagem. Freire (1996) já afirmava que o ato de ensinar é um ato de mediação, no qual o conhecimento se constrói a partir da troca e do diálogo entre sujeitos e culturas. No caso amazônico, as narrativas orais — mitos, lendas, contos e relatos — podem funcionar como pontes entre a cultura local e o universo escolar, permitindo que o aluno se reconheça no texto e perceba a literatura como extensão de sua realidade. Essa valorização dos saberes populares rompe com a visão eurocêntrica da literatura e reconfigura o espaço de leitura como espaço de escuta e partilha (Costa, 2021).

A partir de um ponto de vista teórico, é relevante destacar que a noção de mediação literária, segundo Candido (2004), pressupõe o reconhecimento da literatura como um bem simbólico que contribui para a formação humana. Quando essa mediação se dá por meio das narrativas orais, há um duplo movimento: de um lado, o fortalecimento da identidade regional; de outro, a ampliação do conceito de literatura, que passa a incluir produções coletivas, performáticas e vinculadas à tradição. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma formação leitora contextualizada, na medida em que o estudante compreende a leitura literária como um exercício de pertencimento cultural e de reflexão sobre o mundo.

Além disso, a oralidade amazônica carrega uma dimensão formativa que ultrapassa o texto narrado, pois envolve gestos, entonações e rituais que compõem um sistema comunicativo complexo. Zumthor (2010), ao discutir a poética da voz, afirma que o corpo é parte do texto oral e que a performance é elemento essencial na construção de sentido. No contexto escolar, reconhecer a performance como linguagem educativa significa aproximar a escola das formas expressivas das comunidades locais, promovendo um ensino de literatura mais sensorial, participativo e afetivo. Essa aproximação transforma o ato de contar e ouvir histórias em prática pedagógica que articula emoção, memória e linguagem.

Entretanto, a inserção de narrativas orais no ensino de literatura ainda enfrenta desafios, sobretudo relacionados à formação docente e às políticas curriculares. Rojo e Moura (2019) observam que o currículo

escolar brasileiro tende a privilegiar textos escritos e gêneros formais, deixando pouco espaço para manifestações orais. Tal cenário revela uma lacuna na formação dos professores, que muitas vezes não são preparados para trabalhar com as múltiplas linguagens da oralidade. No contexto amazônico, isso se agrava pela falta de materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e linguística da região (Souza, 2020). Dessa forma, a mediação literária pela oralidade demanda um investimento em práticas formativas que valorizem os saberes locais.

Outro aspecto a ser considerado é o papel da oralidade na educação intercultural. Candau (2016) argumenta que uma educação intercultural busca o reconhecimento das diferenças e a valorização dos saberes de grupos historicamente marginalizados. No caso amazônico, as narrativas orais indígenas e ribeirinhas representam um patrimônio imaterial que deve ser preservado e difundido na escola.

Trabalhar essas narrativas no ensino de literatura não é apenas uma questão estética, mas um ato político de valorização da diversidade e de resistência à homogeneização cultural. Essa perspectiva amplia o alcance do ensino literário, transformando-o em espaço de diálogo e de reconhecimento da pluralidade identitária.

Do ponto de vista pedagógico, a prática de mediação literária com base em narrativas orais estimula a formação leitora crítica, conforme defendem Cosson (2018) e Kleiman (2005). Ao ouvir e recontar histórias, o aluno desenvolve habilidades interpretativas, compreende as intenções comunicativas do narrador e relaciona os textos à sua própria experiência. Essa experiência estética e cognitiva forma leitores autônomos, sensíveis e culturalmente engajados. Além disso, o uso de narrativas orais possibilita a transposição didática entre linguagens — do oral ao escrito —, potencializando a criatividade e a expressão do estudante (Santos, 2022).

Em síntese, o reconhecimento das narrativas orais amazônicas como instrumento de mediação literária e formação leitora propõe uma reconfiguração epistemológica no ensino de literatura. Essa perspectiva desloca o foco do texto como produto para o texto como processo comunicativo e cultural. Ao ocupar esse espaço teórico e pedagógico, a escola torna-se mediadora entre saberes tradicionais e saberes científicos, cumprindo sua função de formar sujeitos críticos e conscientes de sua identidade e de sua história. Assim, o ensino literário na Amazônia pode ser entendido como um campo de resistência simbólica e de reconstrução de memórias, em que a palavra falada é também escrita na formação do leitor amazônico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as narrativas orais amazônicas constituem um patrimônio cultural de grande relevância para o ensino de literatura, especialmente em contextos onde a diversidade étnica, linguística e ambiental se faz constitutiva da identidade coletiva. As discussões teóricas demonstram que a oralidade, longe de representar um estágio anterior à escrita,

configura-se como prática estética, comunicativa e formativa, essencial para compreender as formas de produção simbólica que emergem das comunidades amazônicas.

Os aportes de autores como Zumthor, Ong, Ferreira, Cosson e Castro revelam que a oralidade desempenha papel fundamental na mediação entre saberes tradicionais e práticas escolares, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e do sentimento de pertencimento cultural entre os estudantes. As narrativas orais, ao articularem memória, identidade e ancestralidade, aproximam a escola das realidades vividas pelos alunos e ampliam o horizonte interpretativo do ensino literário.

Entretanto, o estudo também evidencia que ainda há desafios a serem superados. A ausência de práticas sistemáticas que valorizem a oralidade nos currículos, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a falta de formação específica para os docentes contribuem para a marginalização da literatura oral no ambiente escolar. Essas lacunas reforçam a urgência de políticas educacionais e iniciativas formativas que reconheçam o potencial pedagógico das narrativas amazônicas e promovam sua inserção efetiva nas práticas de letramento literário.

Conclui-se que incorporar as narrativas orais amazônicas ao ensino de literatura é mais do que uma escolha metodológica: trata-se de um compromisso ético e político com a valorização das culturas locais e com o fortalecimento das identidades regionais. Ao reconhecer a oralidade como fonte legítima de conhecimento, a escola afirma sua função social de garantir que diferentes vozes, histórias e tradições tenham espaço na formação das novas gerações. Assim, o ensino de literatura pode cumprir seu papel humanizador, tornando-se um campo de diálogo, resistência simbólica e preservação da memória coletiva amazônica.

REFERÊNCIAS

BENTES, Valéria Augusta. **Amazônia, cultura e educação: diálogos entre saberes tradicionais e práticas escolares.** Belém: EDUFPA, 2019.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** 9. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: desafios e perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CASTRO, Maria do Socorro. **Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Universidade do Estado do Amazonas, 2022. Disponível em: https://ri.uea.edu.br/items/f6a46a33-ede9-4e7e-9dd5-71768fdfeb89. Acesso em: 4 set. 2025.

CASTRO, Maria do Socorro; PEDROSA SANTOS, Edilene. Narrativas orais amazônicas: mitos e lendas como mediação no Ensino Fundamental a partir da Lei 11.645/08. **Revista Êxitus, Santarém**, v. 13, n. 2, 2023. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2857. Acesso em: 5 set. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Elizabete. **Educação, cultura e diversidade na Amazônia: práticas de resistência e valorização dos saberes populares.** Manaus: Valer, 2021.

FERREIRA, Denise. **Oralidade e memória: a função das narrativas na educação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 27-40, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p27. Acesso em: 12 set. 2025.

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

GONÇALVES, Ana Paula; BATISTA, Rita de Cássia. A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais a partir do uso de materiais didáticos do Ensino Fundamental. **Letras**, Santa Maria, v. 30, n. 61, p. 59-76, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39569. Acesso em: 5 set. 2025.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 45-61, 2005.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Maria Clara. Narrativas orais e leitura literária: práticas pedagógicas no contexto amazônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 88, p. 112-130, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia. **Educação e cultura local: desafios do currículo na Amazônia contemporânea.** Belém: Paka-Tatu, 2020.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS NA AMAZÔNIA

HOSPITAL EDUCATION AS A TOOL FOR GUARANTEEING THE RIGHT TO EDUCATION FOR HOSPITALIZED CHILDREN IN THE AMAZON

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-006

Gisele Regina Correa dos Santos
Mestranda do Programa de Pós-graduação em comunicação, linguagem e cultura (UNAMA).
E-mail: gisele.santoscorrea@gmail.com

RESUMO
Este trabalho tem como foco a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Classe Hospitalar da Santa Casa de Misericórdia, com o objetivo de compreender o papel do pedagogo hospitalar na garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de internação. Reconhecida legalmente como um direito, a educação em ambiente hospitalar busca assegurar a continuidade dos estudos mesmo diante das adversidades impostas pelo tratamento de saúde. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso e de campo. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários a professores atuantes na Classe Hospitalar da instituição, permitindo a análise de suas práticas, percepções e desafios. Os resultados indicaram que a atuação do pedagogo hospitalar vai além da mediação do conhecimento, desempenhando também funções de apoio emocional, resgate da autoestima e manutenção do vínculo com o ambiente escolar. Constatou-se que a presença desse profissional contribui significativamente para o desenvolvimento educacional e psicológico dos estudantes internados, reafirmando a importância da Pedagogia Hospitalar como instrumento de efetivação de direitos e promoção da inclusão.

Palavras-chave: Classe Hospitalar; Direito à Educação; Pedagogia Hospitalar; Crianças hospitalizadas.

ABSTRACT
This study focuses on investigating the pedagogical practices developed in the Hospital Classroom at Santa Casa de Misericórdia, with the aim of understanding the role of the hospital educator in guaranteeing the right to education for children and adolescents who are hospitalized. Legally recognized as a right, education in a hospital environment seeks to ensure the continuity of studies even in the face of the adversities imposed by health treatment. The research was developed using a qualitative approach, characterized as a case study and field study. Data collection was carried out through the application of questionnaires to teachers working in the institution's Hospital Classroom, allowing for the analysis of their practices, perceptions, and challenges. The results indicated that the role of the hospital educator goes beyond the mediation of knowledge, also performing functions of emotional support, restoration of self-esteem, and maintenance of the link with the school environment. It was found that the presence of this professional contributes significantly to the educational and psychological development of hospitalized students, reaffirming the importance of Hospital Pedagogy as an instrument for the realization of rights and the promotion of inclusion.

Keywords: Hospital Class; Right to Education; Hospital Pedagogy; Hospitalized Children.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental, cuja importância atravessa os séculos e se ressignifica a partir das transformações sociais, culturais e políticas vividas por cada época. Na contemporaneidade, seu conceito vai além da presença física em instituições escolares, alcançando outros espaços sociais, como os hospitais, onde a educação torna-se um instrumento essencial de inclusão, continuidade e dignidade. Nesse sentido, garantir o acesso à educação em todos os contextos representa não apenas o cumprimento de um direito previsto em lei, mas também uma forma de assegurar o pleno desenvolvimento humano em situações adversas.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o acesso à educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, cabendo a essas instâncias promover condições para que tal direito seja efetivado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial apontam para a necessidade de atendimento educacional a estudantes em situação de vulnerabilidade, incluindo aqueles hospitalizados. No entanto, a aplicação efetiva desses dispositivos ainda encontra desafios estruturais e de formação profissional, o que torna a investigação sobre a Pedagogia Hospitalar uma demanda social urgente.

Pesquisas desenvolvidas por autores como Esteves (2008) e Souza (2021) apontam que a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar exige sensibilidade, preparo técnico e uma formação que vá além do currículo escolar tradicional. Estes estudos reforçam que a hospitalização prolongada pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e adolescentes, afetando diretamente sua trajetória educacional e reintegração escolar. O atendimento pedagógico em ambiente hospitalar, por sua vez, surge como uma alternativa que garante não só o vínculo com a aprendizagem formal, mas também a manutenção da identidade estudantil.

Apesar da relevância das pesquisas existentes, ainda há lacunas importantes no entendimento sobre como se dá, na prática, a efetivação do direito à educação nesse contexto específico. Muitos estudos priorizam aspectos legais e normativos, deixando em segundo plano a vivência cotidiana dos profissionais que atuam diretamente com os alunos hospitalizados. Além disso, ainda é escassa a literatura que aborda os impactos da Pedagogia Hospitalar sob a ótica das práticas pedagógicas e da formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre os campos da saúde e da educação.

Diante desse cenário, surgem questionamentos centrais: como a Pedagogia Hospitalar tem sido implementada no cotidiano dos hospitais brasileiros? Que estratégias pedagógicas são adotadas para garantir o direito à educação das crianças hospitalizadas? Como a formação dos pedagogos se adequa às exigências desse campo específico? Tais perguntas direcionam a necessidade de aprofundamento e reflexão crítica sobre as políticas públicas, a formação dos profissionais e a prática pedagógica voltada a esse público.

Assim, este estudo busca dar continuidade à tradição de valorização da educação inclusiva, ampliando o debate sobre o papel do pedagogo hospitalar. Ao mesmo tempo, pretende ocupar um nicho ainda pouco explorado, voltando-se para a análise da atuação prática desses profissionais, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para assegurar o direito à educação em situações de hospitalização prolongada. Com base na abordagem qualitativa de Minayo (2009) e Bardin (2016), o trabalho investiga a experiência pedagógica em ambiente hospitalar a partir da perspectiva de atuação real e das políticas públicas vigentes.

O presente artigo está estruturado em: introdução, onde se apresenta o tema e sua relevância; referencial teórico, com base nas legislações e estudos anteriores; metodologia, detalhando os métodos qualitativos utilizados; análise dos dados obtidos; e considerações finais, nas quais se discutem os resultados encontrados e suas implicações para a efetivação do direito à educação de crianças hospitalizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS HOSPITALARES

A Constituição Federal de 1988 assegura, junto à outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), e a LDB (Lei n 9.394/1996), o direito à educação a todo público pueril, independentemente de suas condições, tal direito deve ser garantido. Seguindo essa linha de pensamento, em casos hospitalares, esse direito deve permanecer de forma ininterrupta, adequando suas práticas pedagógicas ao ambiente hospitalar, como orienta Brasil (1996; 1990).

Além disso, compreende-se que cabe ao campo da Pedagogia hospitalar responder a esta demanda visando a garantia do acesso à este direito formal, tendo em vista que segundo Fonseca (2003) este campo não só proporciona continuidade no processo educacional, como também previne a defasagem escolar.

Nesse sentido, a Classe Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar, regulamentados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2002), consolidam-se como estratégias essenciais para a efetivação do direito à educação em contextos de saúde. Essas modalidades visam atender alunos impossibilitados de frequentar regularmente a escola por motivos médicos, promovendo a equidade educacional. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 reforça que a educação deve ser inclusiva, e isso implica reconhecer a singularidade das experiências de crianças hospitalizadas. Portanto, cabe ao Estado oferecer meios para que essas crianças continuem seu percurso educacional, ainda que em um ambiente alternativo (Brasil, 2008).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) também sustenta a noção de que a educação é um direito inalienável. Assim, impedir ou negligenciar esse direito em contextos de internação pode ser considerado uma violação dos direitos fundamentais da criança. Além dos aspectos legais, a literatura aponta que o acesso à educação em ambientes hospitalares contribui para o bem-estar emocional

dos pacientes pediátricos, oferecendo-lhes uma sensação de normalidade e continuidade diante da ruptura provocada pela internação (Matos; Mugiatti, 2009).

A atuação pedagógica nesses espaços fortalece também o senso de pertencimento da criança ao seu grupo escolar, reduzindo os impactos negativos do afastamento da rotina e dos colegas de classe (Fonseca et al., 1999). Autoras como Fontes (2005) e Esteves (2008) destacam a importância da escuta sensível e da adaptação metodológica para atender às especificidades desse público, revelando que a Pedagogia Hospitalar não apenas instrui, mas também acolhe.

No Brasil, embora o reconhecimento do direito à educação em ambientes hospitalares esteja em expansão, ainda há desafios significativos, como a falta de formação específica dos profissionais e a carência de políticas públicas consistentes (Souza; Costa; Rolim, 2021). Portanto, é fundamental compreender a Pedagogia Hospitalar como uma extensão legítima do direito à educação, exigindo políticas intersetoriais entre saúde e educação, bem como investimento na formação continuada dos pedagogos que atuam nesse campo (Terra; Batista, 2016).

2.2 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO HOSPITALAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O pedagogo hospitalar desempenha um papel multifacetado, que vai além da transmissão de conteúdos escolares. Sua atuação envolve dimensões pedagógicas, emocionais e sociais, exigindo sensibilidade, escuta ativa e uma postura ética diante das vulnerabilidades enfrentadas pelas crianças hospitalizadas (Franco; Selau, 2011).

Segundo Lopes (2010), o ambiente hospitalar impõe limites físicos e emocionais que interferem diretamente na prática pedagógica. Dessa forma, o educador precisa adaptar metodologias e conteúdos às condições de saúde, aos tratamentos e ao estado emocional dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa mesmo em situações adversas.

Essa atuação exige também o diálogo constante com a equipe multidisciplinar, como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais, a fim de garantir um atendimento integral à criança. A educação, nesse contexto, torna-se parte do processo terapêutico e contribui para a recuperação do paciente (Franco; Selau, 2011).

A literatura aponta que a escassez de formação específica é um dos maiores desafios enfrentados por esses profissionais. Muitos pedagogos atuam em hospitais sem uma preparação adequada para lidar com as particularidades desse contexto (Souza et al., 2021).

Para superar essa lacuna, autores como Terra e Batista (2016) defendem a criação de programas de formação continuada e de políticas públicas que reconheçam e valorizem a Pedagogia Hospitalar como um campo legítimo de atuação docente. Outra dificuldade recorrente está na infraestrutura das classes

hospitalares. Em muitos casos, os espaços destinados às atividades pedagógicas são precários, limitados ou inexistentes, o que compromete a qualidade do atendimento (Lopes, 2010).

Apesar dessas limitações, há experiências exitosas que demonstram o potencial transformador da Pedagogia Hospitalar. Ortiz e Freitas (2005) apresentam relatos em que a atuação pedagógica foi determinante para a reintegração escolar da criança e para o fortalecimento de sua autoestima. Miguez et al. (2020) reforçam que o pedagogo hospitalar não atua apenas como educador, mas também como um mediador cultural e emocional, capaz de construir pontes entre o hospital, a escola e a família.

A atuação nesse espaço exige empatia, criatividade e flexibilidade, pois o planejamento pedagógico precisa ser constantemente revisto em função do quadro clínico da criança, suas limitações e potencialidades (Fonseca et al., 2003). Portanto, reconhecer os desafios enfrentados por esses profissionais e valorizar suas práticas é essencial para consolidar a Pedagogia Hospitalar como um instrumento eficaz de garantia do direito à educação e da dignidade das crianças em tratamento de saúde.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, conforme os referenciais metodológicos de Minayo (2009) e Bardin (2016), com o objetivo de analisar a atuação da Pedagogia Hospitalar como garantia do direito à educação de crianças em situação de hospitalização prolongada. A investigação teve caráter exploratório e descritivo, buscando compreender a dinâmica do atendimento pedagógico no ambiente hospitalar.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, direcionado a profissionais da educação atuantes em contextos hospitalares. O questionário foi elaborado com questões abertas, de modo a possibilitar respostas amplas e reflexivas sobre a prática docente, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas.

Os participantes foram selecionados de forma intencional, com base em sua experiência na área, e todos os procedimentos éticos foram respeitados, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o anonimato dos respondentes.

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), abrangendo as etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Além disso, a análise permitiu identificar os principais desafios da prática pedagógica hospitalar, bem como refletir sobre o papel do pedagogo nesse contexto e a efetividade das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação em situação de hospitalização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas entrevistas realizadas com dois profissionais atuantes na Classe Hospitalar da unidade de hemodiálise, foi possível identificar aspectos fundamentais da prática pedagógica desenvolvida nesse contexto. Os dados coletados evidenciam que o trabalho pedagógico nesse ambiente é permeado por desafios, mas também por estratégias criativas e afetivas que buscam garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem mesmo em situações adversas.

Os profissionais relataram que o atendimento educacional é majoritariamente individualizado, considerando o estado clínico, emocional e cognitivo de cada criança. A personalização do ensino ocorre através da escuta ativa e da adaptação dos conteúdos escolares às condições de saúde dos alunos. Os recursos utilizados variam entre materiais impressos adaptados, jogos pedagógicos, dispositivos eletrônicos e atividades lúdicas, priorizando sempre o bem-estar do paciente e respeitando suas limitações físicas e emocionais.

Em relação ao perfil dos alunos atendidos, ambos os profissionais mencionaram que a maioria são crianças e adolescentes de baixa renda, oriundos de diferentes regiões do estado, com hospitalizações recorrentes e, em alguns casos, permanentes, o que exige uma presença constante da equipe pedagógica. Destaca-se que essas crianças, em virtude das sessões de hemodiálise, permanecem por longos períodos hospitalizadas e, portanto, demandam uma proposta pedagógica sensível e flexível.

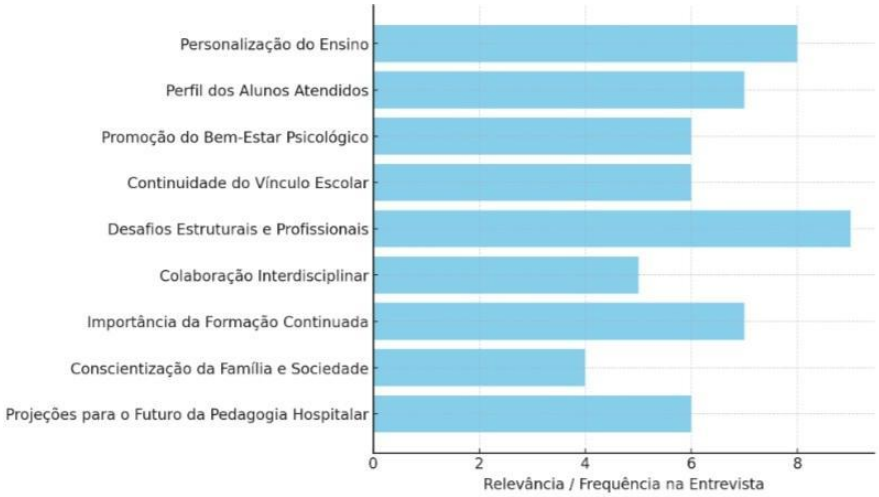
A relação entre a Classe Hospitalar e a escola de origem dos alunos é estabelecida por meio de relatórios pedagógicos e contato direto com professores e gestores da rede regular de ensino. No entanto, os profissionais apontaram dificuldades quanto à articulação com as escolas, sobretudo pela ausência de protocolos estabelecidos e pela falta de conhecimento, por parte das instituições escolares, sobre a importância do atendimento pedagógico hospitalar.

Sobre o enfrentamento do estresse e da ansiedade dos pacientes durante as sessões de hemodiálise, as estratégias mencionadas envolvem o uso de dinâmicas lúdicas, conversas empáticas, técnicas de respiração, atividades artísticas e momentos de escuta ativa. Segundo os profissionais, a atuação pedagógica não se limita à dimensão cognitiva, mas busca, sobretudo, proporcionar conforto emocional.

Os profissionais entrevistados ressaltaram, ainda, a necessidade de formação específica para atuar em contextos hospitalares. A formação inicial em pedagogia, conforme relataram, não contempla os desafios encontrados em ambientes de saúde, tornando indispensável a busca por formação continuada em áreas como educação especial, psicopedagogia e cuidados paliativos.

Por fim, observou-se os principais tópicos apresentados pelos entrevistados resumem-se ao gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Resultados



Fonte: A autora (2025).

Os dados obtidos corroboram com o que foi apontado por Esteves (2008), ao afirmar que a atuação pedagógica em hospitais exige um olhar sensível e uma formação ampliada que ultrapasse os limites do currículo escolar tradicional. A experiência relatada pelos profissionais evidencia que, para além da transmissão de conteúdos, a presença do pedagogo hospitalar cumpre uma função humanizadora e acolhedora, contribuindo não apenas com a aprendizagem, mas com o bem-estar emocional do aluno.

Os desafios mencionados, como a fragilidade da articulação entre escolas regulares e hospitais, revelam lacunas ainda não superadas pela política pública. Mesmo com as diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2002) e da LDB (Lei nº 9.394/1996), observa-se que a prática ainda encontra entraves estruturais e de comunicação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional desses estudantes.

A escassez de recursos e a falta de formação específica mencionadas pelos entrevistados reforçam a importância de políticas de formação docente voltadas para a educação hospitalar. Como salientado por Souza (2021), é imprescindível que os profissionais que atuam em contextos hospitalares estejam capacitados para lidar com a diversidade e complexidade de situações que envolvem saúde, educação e aspectos emocionais do desenvolvimento infantil.

Outro ponto discutido foi o papel do pedagogo como mediador entre o saber escolar e o cotidiano do hospital. A atuação relatada se aproxima do conceito de educação integral, defendido pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Brasil, 2001), ao reconhecer o estudante como sujeito de direitos, cuja aprendizagem deve ser garantida em todos os contextos de sua vida, inclusive o hospitalar.

Além disso, os resultados indicam que o atendimento educacional hospitalar tem o potencial de minimizar os impactos negativos da hospitalização prolongada, ao promover a continuidade do vínculo com a escolarização, evitar defasagens no processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a autoestima das crianças e adolescentes atendidos. Tais constatações se alinham à perspectiva de que a pedagogia hospitalar

não deve ser vista como um serviço secundário, mas como parte integrante do processo terapêutico e do cuidado integral.

Por fim, os depoimentos destacam que a atuação conjunta entre os profissionais da educação, saúde e família é essencial para garantir um atendimento eficaz e humanizado. A recomendação feita por um dos profissionais entrevistados, direcionada às famílias, de valorizarem e incentivarem o aprendizado mesmo durante o tratamento, aponta para a necessidade de uma rede de apoio fortalecida e colaborativa.

Em síntese, os dados analisados reforçam a importância da Pedagogia Hospitalar como instrumento de promoção do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e revelam o potencial transformador desse campo do saber, especialmente quando amparado por políticas públicas efetivas, formação docente adequada e compromisso ético com a dignidade da criança hospitalizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a relevância da Pedagogia Hospitalar como instrumento de efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes em situação de hospitalização prolongada. A partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na Classe Hospitalar da unidade de hemodiálise, foi possível compreender que o trabalho do pedagogo hospitalar vai muito além da mediação de conteúdos escolares, abrangendo o acolhimento emocional, a personalização do ensino e a preservação da identidade estudantil em um contexto de extrema vulnerabilidade.

Os relatos dos profissionais entrevistados reforçam que a prática pedagógica hospitalar enfrenta desafios consideráveis, como a escassez de recursos, a ausência de formação específica e a limitada articulação com as escolas de origem dos alunos. Ainda assim, por meio de estratégias sensíveis e adaptadas, como atividades lúdicas, escuta ativa e interação com as equipes de saúde, os pedagogos têm conseguido garantir a continuidade do processo educativo e contribuir significativamente para o bem-estar psicológico dos estudantes. Tais práticas demonstram o valor da presença do educador como parte do cuidado integral à criança hospitalizada.

Conclui-se, portanto, que é imprescindível o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação em ambientes hospitalares, bem como o investimento na formação continuada de profissionais da pedagogia para atuação em contextos de saúde. O estudo também aponta para a necessidade de maior integração entre as redes de ensino e os serviços hospitalares, garantindo a efetividade da legislação vigente. Assim, compreende-se que a Pedagogia Hospitalar, quando reconhecida e valorizada, mostra-se um campo essencial para a promoção da inclusão, da dignidade humana e da equidade no acesso à educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 jun. 2024.

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.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

ESTEVEZ, C. R. **Pedagogia hospitalar: um breve histórico**. 2008.

FONSECA, M. A. **Pedagogia hospitalar: educação na saúde**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E. S.; FONSECA, M. A.; SOUZA, I. F. de. **A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999.

FONTES, R. de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, ago. 2005.

FRANCO, M. A.; SELAU, B. P. **Pedagogia hospitalar: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, E. A. **A prática pedagógica no ambiente hospitalar**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO HOSPITALAR, 5., 2010, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIGUEZ, B. P.; TRUGILHO, S. M.; PINEL, H.; NASCIMENTO, S. R. C. **Classe hospitalar e o direito à educação da criança hospitalizada**. *Serviço Social & Saúde*, Campinas, SP, v. 19, p. 1-25, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por. Acesso em: 9 jun. 2024.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. **Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2005.

SOUZA, Z. S.; COSTA, J. M.; ROLIM, C. L. A. **Formação de professores para a atuação no ambiente hospitalar: desafios do contexto**. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 40. Tocantins, 2021.

TERRA, L. C.; BATISTA, R. F. **Pedagogia hospitalar e a educação em contextos de saúde**. Campinas: Papirus, 2016.

ENTRE A NORMA E A FLORESTA: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA AMAZÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO

BETWEEN THE NORM AND THE FOREST: AMAZONIAN LINGUISTIC VARIATION IN TEXTBOOKS

https://doi.org/10.63330/livroautoral312026-007

Daiane de Paula Lima da Conceição
Graduada em Letras Língua Portuguesa (UEPA).
E-mail: Daianedepaula1997@gmail.com

RESUMO
O presente artigo analisa a abordagem da variação linguística amazônica nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a centralidade atribuída à norma-padrão e suas implicações pedagógicas e identitárias. Fundamentado nos pressupostos da Sociolinguística educacional, o estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo como corpus livros didáticos amplamente utilizados em escolas públicas da região amazônica. A análise evidencia que, embora a variação linguística seja mencionada nos materiais didáticos, sua abordagem ocorre de forma superficial e descontextualizada, com pouca valorização das práticas linguísticas regionais. Constatou-se, ainda, a predominância de uma concepção homogênea de língua, que privilegia modelos normativos e invisibiliza a diversidade linguística amazônica. Os resultados indicam que a ausência de referências ao contexto regional compromete a construção de um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo e significativo. Conclui-se que a incorporação da variação linguística amazônica nos livros didáticos constitui um passo fundamental para a valorização das identidades linguísticas locais e para a promoção de uma educação linguística socialmente comprometida.

Palavras-chave: Variação linguística; Livro didático; Ensino de Língua Portuguesa; Amazônia; Sociolinguística educacional.

ABSTRACT
This article analyzes the approach to Amazonian linguistic variation in Portuguese language textbooks, considering the centrality attributed to the standard norm and its pedagogical and identity implications. Based on the assumptions of educational sociolinguistics, the study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, using textbooks widely used in public schools in the Amazon region as its corpus. The analysis shows that, although linguistic variation is mentioned in teaching materials, its approach is superficial and decontextualized, with little appreciation of regional linguistic practices. It was also found that a homogeneous conception of language predominates, which privileges normative models and renders Amazonian linguistic diversity invisible. The results indicate that the absence of references to the regional context compromises the construction of a more inclusive and meaningful Portuguese language teaching. It is concluded that the incorporation of Amazonian linguistic variation in textbooks is a fundamental step towards valuing local linguistic identities and promoting socially committed language education.

Keywords: Linguistic variation; Textbook; Portuguese language teaching; Amazon region; Educational sociolinguistics.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente orientado por uma perspectiva normativa, tem privilegiado a norma-padrão como modelo legítimo de uso da língua, relegando a segundo plano as múltiplas variedades linguísticas presentes no cotidiano dos falantes. Tal postura contribui para a manutenção do preconceito linguístico e para o apagamento de identidades socioculturais diversas, sobretudo em contextos marcados pela heterogeneidade, como é o caso da região amazônica. Nesse cenário, a escola e, de modo particular, o livro didático assumem papel central na legitimação de determinadas práticas linguísticas em detrimento de outras (Bagno, 2015).

A Sociolinguística educacional tem demonstrado que a língua é um fenômeno social, variável e heterogêneo, diretamente relacionado às condições históricas, culturais e identitárias dos falantes. Dessa forma, ensinar língua portuguesa implica reconhecer e valorizar a diversidade linguística, promovendo uma educação que respeite as diferentes formas de dizer e significar o mundo (Bortoni-Ricardo, 2004; Antunes, 2007). No entanto, diversos estudos apontam que os livros didáticos, embora mencionem a variação linguística, frequentemente a abordam de maneira superficial ou descontextualizada, sem contemplar as realidades regionais dos estudantes.

No contexto amazônico, essa problemática torna-se ainda mais evidente. A Amazônia caracteriza-se por uma intensa diversidade linguística, resultante do contato entre variedades regionais do português, línguas indígenas e outras influências socioculturais. Apesar disso, tais especificidades raramente são incorporadas aos materiais didáticos utilizados nas escolas da região, o que contribui para a invisibilização da fala amazônica e para a desvalorização da identidade linguística dos alunos (Freire, 2003). Conforme aponta Calvet (2002), ignorar o contexto linguístico local no ensino significa reforçar desigualdades e silenciar vozes historicamente marginalizadas.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar como a variação linguística amazônica é abordada no livro didático de Língua Portuguesa, problematizando a tensão entre a norma-padrão e as práticas linguísticas regionais. Busca-se compreender em que medida esses materiais reconhecem — ou silenciam — a diversidade linguística da Amazônia e quais são as implicações pedagógicas e identitárias desse processo. Ao propor uma reflexão situada “entre a norma e a floresta”, pretende-se contribuir para o debate sobre um ensino de língua mais inclusivo, crítico e sensível às realidades sociolinguísticas amazônicas.

2 ALICERCE TEÓRICO

2.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A compreensão da língua como fenômeno social constitui um dos pilares dos estudos sociolinguísticos e representa um avanço significativo em relação às abordagens estruturalistas e

normativas tradicionais. Nessa perspectiva, a língua não é homogênea, mas marcada por variações condicionadas por fatores sociais, regionais, históricos e situacionais. Conforme destaca Bortoni-Ricardo (2004), toda comunidade de fala apresenta diversidade linguística, e essa heterogeneidade deve ser reconhecida como parte constitutiva do funcionamento da língua.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, entretanto, observa-se que a norma-padrão ainda ocupa posição central, sendo frequentemente apresentada como única forma legítima de expressão linguística. Tal concepção contribui para a desvalorização das variedades populares e regionais, reforçando práticas excludentes no espaço escolar. Bagno (2015) argumenta que essa hierarquização das formas linguísticas sustenta o preconceito linguístico, ao associar determinadas variedades à ideia de erro, ignorância ou inferioridade social.

A Sociolinguística educacional propõe uma mudança nesse paradigma ao defender que o ensino de língua deve partir dos usos reais da linguagem, valorizando o repertório linguístico que o aluno traz de sua comunidade. Nesse sentido, ensinar variação linguística não significa abandonar o ensino da norma-padrão, mas situá-la como uma variedade entre outras, adequada a contextos específicos de uso (Bortoni-Ricardo, 2004). Essa abordagem amplia a competência comunicativa dos estudantes e promove uma relação mais crítica com a língua.

Antunes (2007) reforça essa perspectiva ao criticar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais, desvinculadas das práticas sociais de linguagem. Para a autora, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o uso, o sentido e a interação, reconhecendo que a língua se realiza em contextos concretos e diversos. Dessa forma, a variação linguística passa a ser compreendida como elemento essencial para a construção de significados.

A insistência em um modelo normativo rígido tende a produzir efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para alunos oriundos de contextos socioculturais diversos. Quando a variedade linguística do estudante é constantemente corrigida ou deslegitimada, cria-se um ambiente de insegurança linguística, que pode comprometer sua participação e desempenho escolar (Bagno, 2015).

Assim, o ensino da variação linguística configura-se como uma prática pedagógica comprometida com a inclusão e a justiça social. Ao reconhecer a legitimidade das diferentes formas de falar, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de que a língua é atravessada por relações de poder e identidade, e não um conjunto neutro de regras imutáveis.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRÁTICA DISCURSIVA

O livro didático ocupa lugar privilegiado no sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino público, onde muitas vezes se constitui como principal recurso pedagógico utilizado em sala de aula. Para além de sua função instrucional, esse material deve ser compreendido como uma prática discursiva que

produz sentidos sobre língua, ensino e sociedade. Nesse sentido, o livro didático não apenas transmite conteúdos, mas também legitima determinadas concepções linguísticas (Antunes, 2007).

No ensino de Língua Portuguesa, o livro didático historicamente tem privilegiado uma visão normativa da língua, apresentando a norma-padrão como modelo ideal de correção. Essa abordagem tende a naturalizar uma variedade linguística específica, ocultando o caráter social e histórico das escolhas linguísticas. Segundo Bagno (2015), esse processo contribui para a reprodução de desigualdades, ao valorizar práticas linguísticas associadas a grupos socialmente dominantes.

Embora documentos oficiais de educação defendam o reconhecimento da diversidade linguística, a presença da variação nos livros didáticos ainda ocorre de forma limitada. Muitas vezes, o tema aparece restrito a ações pontuais, sem articulação com atividades de leitura, escrita ou análise linguística. Conforme observa Bortoni-Ricardo (2004), essa abordagem superficial impede que os alunos compreendam a variação como parte integrante do funcionamento da língua.

Outro aspecto relevante refere-se à homogeneização do falante representado no livro didático. Textos e exemplos frequentemente refletem realidades urbanas e sudestinas, invisibilizando contextos regionais como o amazônico. Essa ausência de representatividade linguística e cultural limita o potencial do livro didático como instrumento de identificação e pertencimento para os estudantes.

O livro didático, enquanto mediador entre políticas públicas e práticas pedagógicas, exerce forte influência sobre o trabalho docente. Quando apresenta uma visão restrita da língua, tende a orientar práticas igualmente limitadas em sala de aula, reforçando o ensino prescritivo e descontextualizado. Por isso, sua análise crítica torna-se fundamental para compreender os rumos do ensino de Língua Portuguesa.

Dessa forma, conceber o livro didático como prática discursiva implica reconhecer seu papel na produção de sentidos sobre língua e identidade. No contexto amazônico, essa análise revela como o material didático pode tanto silenciar quanto valorizar as variedades linguísticas regionais, impactando diretamente a formação linguística e cultural dos alunos.

2.3 LINGUAGEM, IDENTIDADE E CONTEXTO AMAZÔNICO

A região amazônica caracteriza-se por uma expressiva diversidade linguística, resultado de processos históricos de colonização, contato cultural e resistência dos povos originários. Nesse espaço, coexistem variedades regionais do português, línguas indígenas e diferentes formas de bilinguismo e multilinguismo. Para Calvet (2002), contextos de contato linguístico evidenciam que as línguas e variedades não existem de forma isolada, mas em constante interação.

A linguagem, nesse cenário, assume papel central na construção das identidades sociais. As formas de falar da Amazônia expressam modos específicos de viver, perceber e significar o mundo. Segundo Freire

(2003), a diversidade linguística amazônica constitui um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido e valorizado, especialmente no espaço escolar, onde se formam identidades e pertencimentos.

No entanto, a escola frequentemente ignora essas especificidades ao adotar materiais didáticos que não dialogam com a realidade regional. A ausência de referências à linguagem amazônica nos livros didáticos contribui para a invisibilização dos sujeitos amazônidas, reforçando uma lógica de subordinação cultural. Esse processo pode gerar sentimentos de inadequação e distanciamento em relação à aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa, quando desconsidera o contexto amazônico, reproduz uma visão homogênea de língua e cultura, alinhada a modelos hegemônicos. Conforme aponta Calvet (2002), políticas linguísticas implícitas, como aquelas veiculadas pelos materiais didáticos, exercem forte influência na valorização ou marginalização de determinadas línguas e variedades.

Assim, ao articular linguagem, identidade e contexto amazônico, o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa. A valorização da diversidade linguística no livro didático representa, portanto, não apenas uma escolha pedagógica, mas um posicionamento político em favor do reconhecimento dos sujeitos e de suas vozes.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar como a variação linguística amazônica é representada no livro didático de Língua Portuguesa, considerando os aspectos discursivos, sociais e culturais envolvidos nesse processo. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada para investigações que se debruçam sobre significados, representações e práticas sociais, permitindo uma análise aprofundada dos fenômenos estudados (Minayo, 2014).

Quanto aos objetivos, o estudo assume caráter descritivo e analítico, pois se propõe a descrever e analisar as formas pelas quais a variação linguística é abordada nos materiais didáticos, com ênfase na presença — ou ausência — das variedades linguísticas amazônicas. A pesquisa descritiva possibilita o levantamento e a organização das características do objeto de estudo, enquanto a análise crítica permite problematizar os dados à luz do referencial teórico adotado (Gil, 2008).

No que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em obras de referência da Sociolinguística, da Educação Linguística e dos Estudos Amazônicos, que oferecem suporte teórico para a compreensão da variação linguística e de suas implicações no ensino. Já a pesquisa documental concentra-se na análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, compreendidos como documentos oficiais que materializam concepções de língua e ensino (Gil, 2008).

O corpus da pesquisa é constituído por livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental, selecionados a partir de sua ampla circulação em escolas públicas da região amazônica, especialmente aqueles aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A escolha desse corpus justifica-se pelo papel central que esses materiais desempenham na organização do trabalho pedagógico e na formação linguística dos estudantes.

Os critérios de análise contemplaram a observação de: (a) textos e atividades que abordam explicitamente a variação linguística; (b) exemplos de usos linguísticos apresentados como adequados ou inadequados; (c) presença de marcas regionais da linguagem amazônica; e (d) propostas pedagógicas que promovem — ou não — a valorização da diversidade linguística. Esses elementos foram analisados de forma interpretativa, considerando o diálogo entre o material didático e o contexto sociocultural amazônico.

Por fim, a análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico da Sociolinguística educacional, especialmente das contribuições que discutem o ensino da variação linguística, o preconceito linguístico e a relação entre linguagem e identidade. Tal procedimento permitiu compreender como o livro didático pode atuar tanto como instrumento de reprodução de modelos normativos quanto como potencial espaço de valorização das variedades linguísticas amazônicas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa na região.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA EVIDENCIADA NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

A análise do corpus revelou que os livros didáticos de Língua Portuguesa investigados sustentam uma concepção de língua predominantemente formal e estrutural, ainda que apresentem, em nível discursivo, referências à diversidade linguística. Em grande parte das atividades, a língua é tratada como um sistema estável de regras, priorizando a correção gramatical em detrimento do uso contextualizado. Essa abordagem evidencia uma permanência de práticas tradicionais no ensino, mesmo diante de avanços teóricos na área da Linguística Aplicada.

Observa-se que os conteúdos linguísticos são organizados a partir de categorias gramaticais e classificatórias, com pouca articulação entre forma, sentido e contexto de uso. Segundo Marcuschi (2008), essa fragmentação do ensino da língua compromete a compreensão da linguagem como prática social, dificultando o desenvolvimento de competências discursivas mais amplas por parte dos estudantes.

As propostas de leitura e interpretação textual presentes nos livros analisados tendem a privilegiar respostas objetivas e padronizadas, limitando a possibilidade de reflexão crítica sobre os usos da língua. Tal orientação pedagógica reforça a ideia de que existe uma única interpretação correta, desconsiderando a pluralidade de sentidos que os textos podem assumir em diferentes contextos socioculturais.

No que se refere à produção textual, os comandos frequentemente exigem o uso exclusivo da variedade formal da língua, independentemente do gênero discursivo solicitado. Essa exigência revela uma compreensão restrita de adequação linguística, que não considera a relação entre linguagem, interlocutor e situação comunicativa. Travaglia (2009) aponta que o ensino de língua precisa contemplar a diversidade de usos e funções da linguagem, sob pena de se tornar artificial e pouco significativo.

No contexto amazônico, essa concepção de língua pode gerar distanciamento entre o conteúdo escolar e a realidade linguística dos alunos. Ao não reconhecer as práticas de linguagem locais como legítimas, o livro didático contribui para a construção de um ensino pouco sensível às especificidades regionais, reforçando uma visão homogênea do português brasileiro.

Assim, os resultados indicam que os livros didáticos analisados ainda operam a partir de uma concepção de língua centrada na forma e na norma, o que limita a incorporação efetiva da diversidade linguística no ensino de Língua Portuguesa.

4.2 A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ATIVIDADES PROPOSTAS

No que diz respeito à abordagem da variação linguística, os livros didáticos apresentam o tema de forma pontual e pouco integrada ao conjunto das práticas pedagógicas. Em geral, a variação aparece em capítulos específicos ou em seções isoladas, sem diálogo consistente com as atividades de leitura, escrita e oralidade. Essa organização sugere que a variação linguística é tratada como conteúdo acessório, e não como princípio estruturante da língua.

As atividades analisadas frequentemente solicitam que os alunos identifiquem tipos de variação linguística a partir de exemplos pré-selecionados, sem promover reflexão sobre os contextos sociais em que essas variações ocorrem. De acordo com Marcuschi (2008), esse tipo de abordagem reduz a complexidade do fenômeno linguístico e impede que o estudante compreenda a relação entre linguagem e práticas sociais.

Outro aspecto recorrente é a ausência de situações comunicativas reais nas propostas de ensino da variação. As atividades raramente partem da experiência linguística dos alunos, o que dificulta a construção de sentidos e a apropriação crítica do conteúdo. Travaglia (2009) ressalta que o ensino de língua deve considerar a funcionalidade da linguagem, articulando teoria e uso de forma indissociável.

Além disso, percebe-se que a variação regional é abordada de maneira genérica, com exemplos que não dialogam com o contexto amazônico. Expressões, construções sintáticas ou marcas discursivas próprias da região não são contempladas, o que limita o potencial inclusivo do material didático e reforça a invisibilidade das variedades locais.

Essa forma de tratamento da variação linguística pode levar os alunos a compreenderem o fenômeno como algo distante de sua realidade, restrito a classificações abstratas. Tal distanciamento compromete o objetivo

de formar sujeitos linguisticamente conscientes e capazes de refletir criticamente sobre o uso da língua em diferentes contextos.

Portanto, a análise evidencia que, embora a variação linguística esteja presente nos livros didáticos em termos conceituais, sua abordagem carece de contextualização, aprofundamento e articulação com as práticas reais de linguagem dos estudantes amazônicos.

4.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA AUSÊNCIA DO CONTEXTO AMAZÔNICO

A ausência de referências explícitas ao contexto amazônico nos livros didáticos analisados revela uma lacuna significativa no que diz respeito à contextualização do ensino de Língua Portuguesa. Textos, gêneros discursivos e situações comunicativas apresentados nos materiais raramente dialogam com o cotidiano, a cultura e as práticas sociais da região, o que compromete a construção de um ensino significativo.

Essa lacuna contraria orientações presentes em documentos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular, que defende a valorização da diversidade cultural e linguística no processo educativo (Brasil, 2018). A não incorporação dessas diretrizes no livro didático evidencia um descompasso entre as políticas educacionais e os materiais efetivamente utilizados em sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, a falta de contextualização regional pode impactar negativamente o engajamento dos estudantes. Quando o aluno não se reconhece nos textos e exemplos apresentados, o conteúdo tende a ser percebido como distante e pouco relevante. Esse afastamento dificulta a construção de vínculos entre a linguagem escolar e as práticas sociais vivenciadas fora da escola.

Além disso, a invisibilidade da linguagem amazônica no livro didático contribui para a naturalização de um modelo linguístico único, associado a centros urbanos hegemônicos. Tal processo reforça assimetrias regionais e limita o reconhecimento da pluralidade linguística que caracteriza o português brasileiro, especialmente em regiões historicamente marginalizadas.

A ausência do contexto amazônico também restringe as possibilidades de atuação docente. Professores que desejam trabalhar a diversidade linguística regional precisam recorrer a materiais complementares, muitas vezes produzidos de forma isolada, o que evidencia a insuficiência do livro didático como recurso pedagógico contextualizado.

Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de repensar a elaboração e a seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa, de modo que contemplem efetivamente as realidades linguísticas e culturais da Amazônia. A incorporação desse contexto representa um passo fundamental para a construção de um ensino mais inclusivo, plural e socialmente comprometido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar de que modo a variação linguística amazônica é abordada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a tensão existente entre a valorização da norma-padrão e o reconhecimento das práticas linguísticas regionais. A análise evidenciou que, embora a diversidade linguística seja mencionada nos materiais didáticos, sua abordagem ainda ocorre de forma superficial e pouco contextualizada, especialmente no que se refere ao contexto amazônico.

Os resultados demonstraram que os livros didáticos analisados continuam a privilegiar uma concepção normativa e homogênea de língua, centrada na correção gramatical e na padronização dos usos linguísticos. Tal perspectiva limita o reconhecimento da língua como prática social e dificulta a incorporação efetiva das variedades regionais do português brasileiro no ensino. Nesse cenário, a variação linguística aparece como conteúdo acessório, desvinculado das experiências reais dos estudantes.

No que diz respeito à Amazônia, constatou-se um significativo apagamento das práticas linguísticas locais nos materiais didáticos. A ausência de textos, exemplos e situações comunicativas que dialoguem com o cotidiano amazônico compromete a construção de um ensino contextualizado e significativo. Esse silenciamento contribui para a desvalorização simbólica da identidade linguística dos alunos da região, reforçando desigualdades históricas e regionais no campo educacional.

As implicações pedagógicas dessa ausência são relevantes, uma vez que o livro didático exerce forte influência sobre o trabalho docente e sobre a formação linguística dos estudantes. Quando não contempla a diversidade linguística regional, o material limita as possibilidades de identificação do aluno com o conteúdo escolar e restringe o desenvolvimento de uma educação linguística crítica e inclusiva.

Diante desse panorama, torna-se fundamental repensar os critérios de produção, avaliação e seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa, de modo que contemplem efetivamente a pluralidade linguística brasileira. Valorizar a variação linguística amazônica não implica negar a norma-padrão, mas reconhecê-la como uma entre várias formas legítimas de uso da língua, adequadas a contextos específicos de comunicação.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento do debate sobre o ensino de Língua Portuguesa em contextos sociolinguisticamente diversos, ressaltando a importância de práticas pedagógicas e materiais didáticos comprometidos com a inclusão, a valorização das identidades regionais e a construção de uma educação linguística socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Amazônia: línguas, culturas e identidades.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SILVA, Sidney da (org.). **Linguagens, culturas e educação na Amazônia.** Belém: EDUFPA, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REALIZAÇÃO:

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