

Tecendo Diálogos nas
Fronteiras do Aprender



CULTURAS & FRONTEIRAS

Revista
do Grupo de Estudos
Interdisciplinares
das Fronteiras
Amazônicas - GEIFA

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>

Volume 13, número 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

dezembro/2025

REVISTA
CULTURAS & FRONTEIRAS

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras
Amazônicas

Volume 13 | n. 1 | 2025

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de
experiências, resenha,
poemas, poesias, sugestões e críticas:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>



Índice

APRESENTAÇÃO

Apresentação.....III

Comissão Editorial.....VI

Artigo

**A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS
PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS.....1-13**

Rosely Tavares; Zuíla Guimarães Cova dos Santos

**CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA.....14-23**

Gabriela Soria Jimenez; Yuli Vanessa Pinto Vargas; Marcia Mercado Ortiz

**NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE
AMAZÓNICA.....24-35**

Franz Reynaldo Ibáñez Saucedo

**A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS
CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA
BRASIL/BOLÍVIA.....36-53**

Carla Madalena Arza Frazão; Caroline Reis Dos Santos; Ednéia Bento de Souza
Fernandes

**JOGOS EDUCATIVOS E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES
DOCENTES.....54-74**

Débora Evelin Ferreira Monteiro; Heloisa Lopes Maltezo Goldoni

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES
SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO.....75-91**

Lizyane Camila Freitas dos Santos; Me. Gislaine Rayana Freitas dos Santos



Editorial: Tecendo Diálogos nas Fronteiras do Aprender

Prezados (as) leitores (as) e pesquisadores (as)

É com grande satisfação que apresentamos a mais nova coletânea Culturas & Fronteiras, são seis estudos que, embora distintos em seus objetos, convergem em um ponto vital: a desconstrução de barreiras no fazer educativo. No cenário contemporâneos, a educação deixou de ser um processo de “dentro para fora” para se tornar um rico intercâmbio de saberes que atravessam territórios geográficos, neurocognitivos e tecnológicos.

Nessa edição, exploramos o conceito de fronteira em suas múltiplas facetas. **A Fronteira da Intencionalidade e tecnologia.** Abrimos nossa reflexão com um olhar para o íntimo do docente, com a pesquisa bibliográfica **A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS**, em que as pesquisadoras Rosely Tavares e Zuíla Guimarães Cova dos Santos revelam que o maior desafio não é o hardware, mas a fronteira subjetiva da confiança. Nesse sentido, professores que acreditam em seu potencial inovam mais, provando que a alfabetização digital de qualidade exige, antes de tudo, o fortalecimento da identidade e da persistência docente.

A Fronteira Geográfica: O Rio que une, a Carta que revela – Destacamos que a região de Guajará-Mirim e Guayaramerín (Brasil/Bolívia) serve como laboratório vivo em que o artigo **CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA**, elaborados por Gabriela Soria Jimenez; Yuli Vanessa Pinto Vargas; Marcia Mercado Ortiz, na cartas fronteiriças, vemos estudantes ressignificando o território através das palavras escritas, transformando a fronteira em um espaço de reflexão sobre lazer, música e trabalho. Paralelamente, a análise da **A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA**, onde os pesquisadores Carla Madalena Arza Frazão, Caroline Reis Dos Santos e Ednéia Bento de Souza Fernandes, mostram as tradições culturais bolivianas dos três santos, que



a imigração não apenas desloca corpos, mas ressignifica identidade, criando diálogos devocionais que enriquecem a alma da fronteira amazônica.

A Fronteira do conhecimento e do cérebro – diretamente de Riberalta, na Bolívia, trazemos o debate sobre **NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA**, elaborado por Franz Reynaldo Ibáñez Saucedo, o estudo de caso aponta para a necessidade urgente de conectar o currículo formal ao saber comunitário amazônico. É uma provocação necessária: a ciência deve caminhar de mãos dadas com a descolonização pedagógica para uma formação docente verdadeiramente situada.

A Fronteira pedagógica: inclusão, jogos e transdisciplinaridade, por fim, voltamos nossos olhares para a prática em sala de aula com dois estudos fundamentais. **JOGOS EDUCATIVOS E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOCENTES**, Débora Evelin Ferreira Monteiro; Heloisa Lopes Maltezo Goldoni, uma pesquisa com mais de 200 professores em Rondônia revela o potencial dos jogos pedagógicos como pontes para a aprendizagem significativa, enfrentamento barreiras de tempo e formação. Já o artigo **LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO**, as autoras Lizyane Camila Freitas dos Santos; Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos, fazem a conexão entre língua e cálculo, rompendo o isolamento entre disciplinas, discutindo com a estrutura lógica da língua revelando ser o suporte essencial para o raciocínio matemático, especialmente no contexto da discalculia.

Essa coletânea é um convite para você, leitor, atravesse suas próprias fronteiras pedagógicas. Seja explorando novas tecnologias ou ouvindo as vozes que ecoam nas margens dos rios amazônicos, o objetivo é um só: uma educação que inspire, capacite e, acima de tudo conecte.

Boa leitura!

Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos



O acesso à publicação pode ser feito por meio do seguinte link:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA),
do Departamento de Ciências da Educação (DACE) do Campus de Guajará-
Mirim e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal
de Rondônia

COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Luanna Freitas Johnson

Editora - Assistente

Profº Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos



Editores de seção

Caroline Reis dos Santos

Daniel Chanevy Coimbra

Maricarla Brito Moreno

Juliana D Santos Alves

Comissão científica

Profª Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Profº Dr. Alison Barbosa de Oliveira

Profª Dra Carmen Tereza Velanga - Unir / Brasil

Profª Ms Edneia Bento de Souza Fernandes - Unir/Brasil

Prof. Ms Fabiano Sales de Aguiar -Unir/Brasil

Profª Ms Gislaine Rayana Freitas dos Santos - GEIFA/UNIR

Profº Dr. Halanderson Raymisson da Silva Unir/Brasil

Profº Ms Jacinto Pinto Leão Unir/Brasil

Profª Drª Luanna Freitas Jonshon - Unir/Brasil

Profª Dra Luciana Riça Mourão Borges – Unir/Brasil

Profª Ms Maria Eugenia Hurtado Bruckner (Bolívia)

Profª Ms. Norah Nagayama – Bolívia

Profª Ms Pricila Suarez Carvalho Unir/Brasil

Profª Drª Rosa Martins Costa Pereira IFRO/Brasil

Profº Dr. Ricardo Santos David

Profª Dra Solange Struwka

Profª Drª Zuila Guimarães Cova dos Santos



A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

EL LIMITE SUBJETIVO ENTRE LA PRÁCTICA, LOS DESAFÍOS Y LAS CREENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA ALFABETIZACIÓN Y EL USO DE TECNOLOGÍAS

Rosely Tavares¹

Zuila Guimarães Cova dos Santos²

Resumo: Neste artigo foi realizado uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise de 20 produções selecionadas de um universo de 101 estudos de revisão produzidos no período de 2012 a 2025. Foram selecionados trabalhos considerando a relevância temática, a recorrência dos autores nas citações e a pertinência dos estudos ao campo da educação, com foco em periódicos indexados na Scielo, repositórios acadêmicos e revistas especializadas nacionais. A análise buscou compreender as fronteiras subjetivas entre as crenças, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de apropriação no uso de tecnologias em práticas docentes. Através da discussão e resultado, pôde identificar que a integração das tecnologias no ensino apresenta grande potencial pedagógico, mas enfrenta desafios que envolvem diretamente as crenças de autoeficácia dos professores. Docentes com maior confiança tendem a adotar práticas mais inovadoras e persistem diante das dificuldades. As tecnologias, quando bem aplicadas, favorecem o engajamento dos alunos, o desenvolvimento crítico e a aprendizagem lúdica, mas exigem a mediação criteriosa dos professores. A formação docente continuada e políticas educacionais eficazes são essenciais para superar obstáculos e promover uma alfabetização digital de qualidade.

Palavras-chave: Tecnologia; Alfabetização; Desafios Docentes; Crenças de autoeficácia.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI . Fundação Universidade Federal de Rondônia -UNIR- Ji-Paraná.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

ABSTRACT

This article conducted qualitative bibliographic research, based on the analysis of 20 papers selected from a universe of 101 review studies produced between 2012 and 2025. Papers were selected based on thematic relevance, author recurrence in citations, and their relevance to the field of education, focusing on journals indexed in Scielo, academic repositories, and national specialized journals. The analysis sought to understand the subjective boundaries between beliefs, pedagogical practices, and the challenges faced by teachers in effectively appropriating the use of technologies in teaching practices. Through the discussion and results, it was possible to indicate that the integration of technologies in teaching has great pedagogical potential, but faces challenges that directly affect teachers' self-efficacy beliefs. Teachers with greater confidence tend to adopt more innovative practices and persist in the face of

Keywords: Technology; Literacy; Teaching Challenges; Self-efficacy Beliefs.

Introdução

A integração das tecnologias digitais ao processo educacional tem se consolidado como um dos principais pilares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. No contexto da alfabetização as tecnologias configuram-se como instrumentos mediadores que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo maior engajamento, acessibilidade e personalização do processo educativo. Moran (2007) destaca que as tecnologias digitais não devem ser vistas apenas como ferramentas de apoio técnico, mas como mediadoras efetivas da aprendizagem, capazes de transformar a prática pedagógica. Segundo o autor, o uso intencional e criativo das tecnologias favorece a construção do conhecimento de forma colaborativa, estimulando o pensamento crítico, a autoria e a participação ativa dos alunos. Moran (2007) argumenta que o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se um facilitador, mediando as interações entre os alunos e os múltiplos recursos disponíveis, promovendo a autonomia e a personalização da aprendizagem. No campo da alfabetização, esse papel mediador das tecnologias contribui significativamente para tornar o processo mais atraente e adaptado às necessidades de cada estudante, especialmente os que apresentam dificuldades cognitivas.

Contudo no ambiente escolar o uso de ferramentas tecnológicas ainda encontra desafios. Para Moram (2007) a maior dificuldade encontrada pelos

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

educadores está em caminhar para uma educação que integrem o ser humano como um todo, aspectos emocionais, sensorial, intelectual, éticos e tecnológicos desenvolvidos em si mesmos, para que possam ser agentes de transformação em outros. E assim transitar entre o pessoal e o social e expressar isso através de uma constante prática evolutiva. A descrição de Moran, cabe de forma perfeita ao perfil do professor capaz de buscar formas não somente prazerosas e criativas de ensinar e levar seu aluno a aprender, mas estar atento a ações que possibilitará a inserção com paridade e equidade de todas as pessoas as novas exigências da atualidade

Em suma, a transição para uma educação mais digital e o uso de tecnologias na alfabetização dependem criticamente de investimento na formação de professores, não apenas de ordem técnica, mas também na capacidade pedagógica de mediar a tecnologia de forma crítica, criativa e alinhada aos objetivos de aprendizagem, transpondo a barreira já existente pela falta de infraestrutura reforçada pelas barreiras subjetivas de crença e insegurança.

O presente trabalho busca estabelecer uma relação através de levantamento e análise de estudos realizados, compreender as fronteiras subjetivas entre as crenças, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais.

2 FERRAMENTAS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO

A utilização de ferramentas tecnológicas é uma prática totalmente inevitável em todas as áreas de sociedade. No cotidiano usamos a tecnologia como aliada para resoluções de problemas rotineiros, doméstico e práticos bem como para auxiliar na compreensão e resolução de problemas mais complexos da sociedade. Dentro do ambiente escolar as práticas tecnológicas vêm tentando abrir espaço como ferramenta facilitadora da aprendizagem e da prática docente. Para Moran (2015), o uso das tecnologias digitais pode transformar a sala de aula em um espaço mais interativo e significativo, ao integrar recursos como vídeos, jogos, plataformas digitais e editores colaborativos, os professores conseguem promover múltiplas formas de letramento, favorecendo a autonomia e a motivação dos estudantes.

De uma forma mais específica, conforme estudo realizado nesse trabalho, as práticas envolvendo tecnologias nos anos iniciais da escolarização dentro do processo

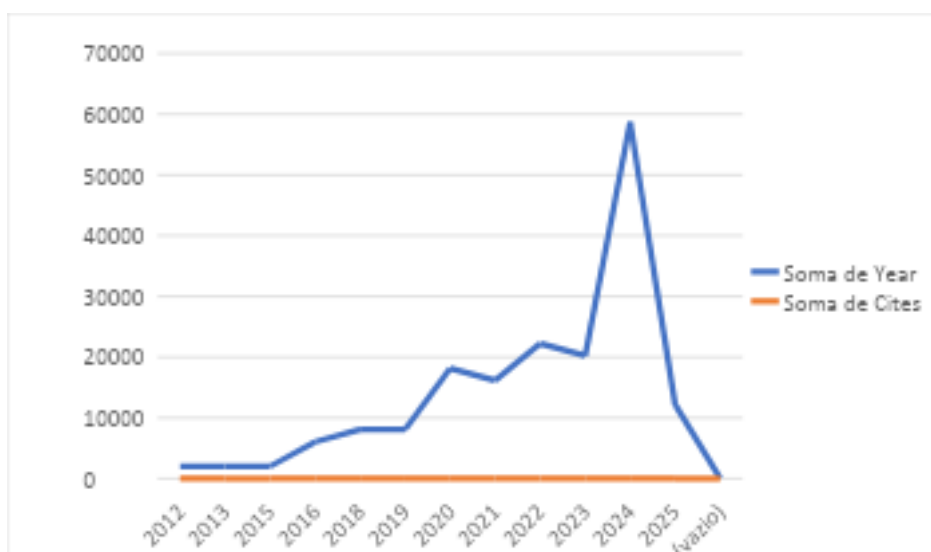
A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

de alfabetização pode ser considerada uma prática pedagógica recente, acelerado e intensificada pela pandemia covid-19 (LUIZ e MANDÚ 2020). Conforme aponta Silva (2020) houve uma aceleração no uso de plataformas e mídias digitais na educação, o que em um momento histórico em condições consideradas normais poderia levar anos para acontecer.

Embora as tecnologias digitais estejam presentes no cotidiano da nova geração desde cedo, a sua integração significativa, organizada e obrigatória no processo de alfabetização como uma exigência educacional, mediada por plataformas e softwares, é uma característica da educação atual e relativamente recente. (SANTANA E SANTOS, 2018)

Corroborando com tal afirmação ao realizar levantamento de estudos feitos nos últimos dez anos e uma análise desses dados buscando identificar a somatória de publicação feitas nesses últimos anos sobre o tema. O gráfico mostra um crescimento significativo das publicações realizadas a partir do ano de 2019 possivelmente impulsionado, pelo evento global que vivenciados através da pandemia da COVID-19, quando todos foram forçados, inclusive a educação a utilizar as ferramentas digitais e tecnológicas para dar continuidade ao desenvolvimento de suas atividades. Demonstrando, ainda o pico maior das publicações em 2024, o que sugere maior interesse por práticas e estudos sobre o tema alfabetização e uso de ferramentas digitais, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico (1)



A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

Apesar de ter se tornado uma prática mais abrangente muito recentemente, os estudos acadêmicos que foram realizados, ainda que escassos, sugerem que a utilização de ferramentas digitais no processo de alfabetização geram impactos positivos. Silva e Petry (2018) observam que os jogos digitais, ao serem trabalhados com o uso social da leitura e da escrita, possibilitam a participação ativa do educando no processo da sua aprendizagem, garantindo um espaço onde o estudante não aprenderá apenas a ler e a escrever, mas terá oportunidade de buscar, compreender e transformar informações. Assim os jogos digitais como ferramentas de alfabetização podem proporcionar ambiente atraente e interativo que capturam a atenção e oferecem desafios, que instiga o pensamento e a ação e oferecem um ambiente mais divertido para a aprendizagem. Para além dos jogos o uso do computador na alfabetização como indica Glória (2012) pode transformar o ato de escrever e ler, introduzindo novos aspectos cognitivos, estimulando a reflexão sobre aspectos gráficos como acentuação e pontuação, Santana e Santos (2018) relatam um impacto positivo no desempenho dos estudantes, com aumento de engajamento, motivação, atenção, colaboração e compartilhamento de estratégias, além de melhora na coordenação motora e desenvolvimento cognitivo. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) inclui as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como parte fundamental do processo de aprendizado da língua, capacitando os alunos a usar a leitura e a escrita para argumentar, produzir conhecimento e atuar criticamente na sociedade. Gomes e Luz (2018) afirmam que jogos digitais, tablets e smartphones facilitam o envolvimento das crianças e podem dar um novo sentido à prática de ensino, mediando relações sociais e diversificando conhecimentos, sendo o trabalho com essas ferramentas considerado produtivo e que despertam o interesse nos alunos.

2.1 TECNOLOGIAS E DESAFIOS DOCENTES

O levantamento realizado aponta para a importância e resultados no uso de tecnologias na sala de aula e também salientam os principais desafios para efetivação dessa prática como cotidiana nas escolas. O estudo realizado por Silva e Petry (2018) mostra que apesar dos estudantes já estarem familiarizados com uso de tecnologias e mídias, não apresentam familiaridade com jogos educativos, ou utilizam de maneira

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

inadequada, o levantamento realizado em vários portais que disponibilizam jogos educativos, mostram que em grande maioria, os jogos não tem interface agradável, a ludicidade e o estímulo à liberdade de pensar está reduzida, pelo contrário, são jogos que repetem atividades mecânicas como arrastar letras que completam as palavras ou que possibilitem a leitura de sílabas e jogos com baixo nível de desafio.

Outra barreira apontada é a falta de infraestrutura dos próprios espaços educativos escolares, a falta de acesso à internet de qualidade das escolas públicas bem como a dispositivos e espaços adequados e necessários para que essa prática ocorra (AMORIM 2024), além de dificuldades como práticas metodológicas prontas, engessadas e inflexíveis, falta de apoio pedagógico, superlotação em sala de aula e a atuação de gestores cuja formação e sensibilização para a inclusão de novas práticas pedagógicas, ainda são insuficientes, observa-se ainda, que muitos sistemas educacionais mantêm um distanciamento significativo em relação aos processos educativos inovadores, o que vem somar ao descompasso do próprio conhecimento docente sobre o manuseio de dispositivos digitais e de como usa-los como ferramentas pedagógicas, tornando-se necessário o professor inovar em sua prática docente adequando-se às necessidades de uma geração que já nasce interligada em um mundo digital e tem uma relação flexível com as novas tecnologias, mas que precisam de mediação, assim esse professor mediador das novas tecnologias dentro de uma perspectiva alfabetizadora deve agir de maneira a incentivar o estudante a fazer uso da leitura e escrita nesse espaços, e assim os jogos digitais possam ser utilizados como uma ferramenta de letramento (SILVA E PETRY 2018) .

Dentre os desafios docentes do professor alfabetizador para apropriação das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, e especificamente como suporte para alfabetização e letramento, é notório as lacunas do conhecimento do docente nessa área, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Estudos apontam para obstáculos significativos em formações específicas focadas em como elaborar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos utilizando as tecnologias (GOMES E LUZ 2020). Os cursos de formação nesse sentido não podem gerar distanciamentos das necessidades dos professores, principalmente professores alfabetizadores, essas formações devem garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias e sobre a sua apropriação no cotidiano escolar. Soares e Almeida (2020) apresenta um estudo com foco em uma proposta de formação docente em

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

práticas de letramento digital, buscando uma reconfiguração dos processos de ensinar e aprender, trilhando caminhos na busca por superar esses desafios, insegurança e resistência na formação e apropriação tecnológica por parte dos professores, bem como a superação de crenças limitantes que ainda permeiam o imaginário cultural dos docentes bloqueando novas experiências.

2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICIÊNCIA E USO DE TECNOLOGIAS POR PROFESSORES

Diante de mais um desafio perante tantos outros e de toda ordem que permeiam sua prática, o professor alfabetizador precisa encarar com um pouco mais de coragem suas próprias crenças. Assim, discorreremos sobre o comportamento do professor ao utilizar ferramentas digitais em suas práticas educativas, tendo em vista sua percepção do quanto se julga capaz em se apropriar dessas inovações. O levantamento feito buscou trabalhos que considerassem as crenças de autoeficácia, estudando o comportamento do professor perante o desafio tecnológico na prática de sala de aula. De acordo com Bandura (1994), a autoeficácia é a "crença do indivíduo na sua própria capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários para produzir certas realizações". Em uma pesquisa realizada por Alvarenga (2014) mostrou-se dentro do contexto educacional, que professores com crenças de autoeficácia mais sólidas tendem a lidar melhor com situações adversas, adaptam-se mais rapidamente a mudanças curriculares, são mais comprometidos com o ensino e mais propensos a introduzir práticas inovadoras. Seu estudo mostrou maior autoeficácia em professores que utilizavam computadores em seu cotidiano, sendo mais motivados, dispõem mais esforços e persistem em tarefas que envolvem o uso de tecnologias (ALVARENGA, 2014).

A crença que não conseguem ou que não sabem utilizar as tecnologias em sala, para enriquecer sua metodologia e currículo, ainda é um grande entrave e empecilho, gerando insegurança de professores alfabetizadores apesar de acreditarem no potencial das tecnologias digitais, como jogos e computadores, para contribuir com o letramento no processo de alfabetização. Essa percepção sobre sua própria capacidade no uso de tecnologia no processo de alfabetização influencia a

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

prática do professor na medida que cria barreira subjetiva ao uso da tecnologia. Para Amorim (2024) essas crenças dos professores é uma "barreira de segunda ordem" e se apresenta como um dos maiores desafios na integração bem-sucedida da tecnologia educacional. O autor apresenta as "barreiras de primeira ordem" como aquelas já apresentadas aqui como de infraestrutura e técnicas, porém mesmo quando há recursos disponíveis, a falta de uso por insegurança pelos professores é um problema, influenciado diretamente quanto ao uso com eficácia da tecnologia em sala.

O estudo realizado por Alvarenga (2014) ao citar Bandura (1997) apresenta as principais fontes capazes de levar o professor a superar essas crenças de insegurança, construindo uma crença de autoeficácia em relação ao uso de tecnologias, que partem de programas de formação que permitem aos professores desenvolverem atividades pedagógicas práticas usando diretamente o computador, que promovam experiências vicárias desenvolvidas através de professores que observam colegas utilizando tecnologias ou que tenham acesso a exemplos de práticas bem-sucedidas se sentem mais encorajados e aumentam sua autoeficácia. Feedback e elogios da equipe escolar e a redução de estados emocionais negativos contribuem para o aumento da autoeficácia.

Ainda considerando o estudo de Alvarenga (2014) A autoeficácia de professores quanto ao uso de tecnologias também pode ser influenciada por diversos fatores como o gênero, idade, área de atuação, tempo de docência, experiência prévia com o computador, acesso ao computador em casa ou no trabalho e a frequência de uso. Assim a capacidade de apropriação do professor das tecnologias como softwares e aplicativos de jogos digitais, afeta de forma direta na maneira que a leitura e a escrita são estimuladas e como os alunos fazem uso da língua escrita no contexto social dentro do uso de tecnologias.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida a partir da análise de 20 produções selecionadas de um universo de 101 estudos de revisão produzidos no período de 2012 a 2025. A busca foi realizada através do software Publish or Perish, utilizando a base de dados

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

google scholar, através das palavras chave "alfabetização" "ferramentas digitais" "crenças de auto eficiência" "desafios docentes e tecnologia" Os critérios de seleção consideraram a relevância temática, a recorrência dos autores nas citações e a pertinência dos estudos ao campo da Educação, com foco em periódicos indexados na Scielo, repositórios acadêmicos e revistas especializadas nacionais.

A partir da leitura exploratória e crítica, as produções foram organizadas em três categorias temáticas: (1) Ferramentas digitais na alfabetização; (2) Tecnologias e desafios docentes; e (3) Crenças de autoeficácia e o uso de tecnologias por professores. Essa organização contribuiu para a construção de um panorama das principais ideias e conhecimentos desses autores que trouxessem resposta evidenciando, por um lado, o potencial das tecnologias como instrumentos de apoio ao processo de alfabetização, e, por outro, os entraves vivenciados por docentes no uso dessas ferramentas, motivados por crenças pessoais, limitações e desafios estruturais. A análise buscou compreender as fronteiras subjetivas entre as crenças, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de propostas alfabetizadoras mediadas por recursos digitais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos após leitura criteriosa, crítica e análise dos estudos apresentados pelos trabalhos desenvolvidos nos últimos anos dentro do tema abordado, fica evidente que os estudos sobre educação e tecnologia, principalmente aqueles voltados para praticas alfabetizadoras, são relativamente novos apresentando um crescimento significativo das publicações realizadas a partir do ano de 2019 possivelmente impulsionado, pelo evento global que vivenciados através da pandemia da COVID-19, quando todos foram forçados, inclusive a educação a utilizar as ferramentas digitais e tecnológicas para dar continuidade ao desenvolvimento de suas atividades. Demonstrando, ainda o pico maior das publicações em 2024, o que sugere maior interesse por práticas e estudos dentro da área analisada, ainda assim, apresenta poucos estudos científicos o que pode indicar um campo novo de necessidades a ser estudada

Outro ponto em destaque no estudo foi a constatação de que a integração das tecnologias digitais no processo de alfabetização representa um campo de grande

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

potencial pedagógico, mas também de muitos desafios, que se interligam diretamente com as crenças e a autoeficácia dos professores. O foco da discussão e principais resultados estão interligados entre as crenças de autoeficácia docente, os desafios enfrentados na apropriação tecnológica e o potencial das tecnologias, no processo alfabetização.

A literatura destaca através Alvarenga (2014) que as crenças de autoeficácia docente, ou seja, o julgamento dos professores sobre suas próprias capacidades para utilizar tecnologias no ensino, influenciam de forma significativa sua prática pedagógica. Professores com crenças de autoeficácia mais sólidas demonstram maior capacidade para lidar com situações adversas, adaptações e mudanças curriculares como a introdução de novas tecnologias, também são mais comprometidos com o ensino e mais propensos a introduzir práticas inovadoras. Eles são mais motivados, e mesmo que desafios estruturais ocorram dentro dos espaços escolares, despendem mais esforço e persistem nas tarefas que envolvem o uso de tecnologias ou inovadora.

Em contrapartida o potencial das tecnologias, de forma especial nas práticas alfabetizadora surgem através de estudos feitos por Gomes e Luz (2020), Soares e Almeida (2020) como um potencial significativo para o letramento e a alfabetização. Aumentar o engajamento e a motivação dos alunos e estimular a leitura e a escrita. O uso do computador, nesse contexto pode chamar a atenção para diferentes aspectos gráficos da escrita (acentos, pontuação, maiúsculas/minúsculas) de forma diferente da escrita manuscrita. O uso das tecnologias também cria um ambiente para a formação de senso crítico de habilidade para pensar e repensar, ações bem como utilizar a flexibilidade para a criação de diferentes conteúdos com sons e imagens promovendo a aprendizagem de forma lúdica e criativa. No entanto, os estudos também alertam para que a qualidade educacional dos aplicativos sejam verificadas, sempre trazendo o professor como mediar para que sejam utilizados com objetivos de aprendizagem.

Emergindo como um dos principais desafios no uso de tecnologias está a formação docente e políticas educacionais. Para superar esses desafios e aproveitar o potencial das tecnologias, a formação continuada de professores é imprescindível. Programas de formação eficazes que possibilitam experiências com manuseio direto de uso pedagógico do computador e recursos digitais, incluem experiências vicárias, como a observação de modelos bem-sucedidos utilizando tecnologias em aulas e

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

ofereçam apoio contínuo da direção, coordenação pedagógica e toda equipe escolar. (GOMES e LUZ, 2020)

Em suma, a evolução da educação para uma era digital exige mais do que a simples organização de espaços e aquisição de equipamentos, requer políticas públicas comprometidas com a qualidade do ensino, compromisso coletivo com a formação contínua e contextualizada dos professores, abordando suas crenças de autoeficácia, fornecendo apoio técnico e pedagógico, e repensando as condições de trabalho para garantir que os educadores se sintam preparados e motivados a integrar as tecnologias de forma eficaz e inovadora no processo de alfabetização.

5 CONCLUSÕES

Através do levantamento realizado tornou-se possível identificar algumas questões pontuais referentes as crenças e as práticas pedagógicas enfrentados pelos professores mediante sua prática de sala de aula, de uma forma geral relacionada a todos os docentes. É inegável a existência de uma lacuna significativa na formação continuada dos professores, que muitas vezes se sentem inseguros e despreparados para utilizar as tecnologias didaticamente eficaz, de forma a mediar a aprendizagem. Esses professores percebendo-se menos confiantes em utilizar e avaliar softwares educacionais. A falta de formação adequada que valorizem a prática aliada a falta de infraestrutura das escolas, apoio técnico e crenças de que não estão aptos para trabalhar com a tecnologia, voltando sempre para práticas metodológicas engessadas e poucos inovadores, geram um grande entrave para que as práticas com uso da tecnologia na educação não evoluam de forma significativa.

Mesmo com o avanço do uso de tecnologias educacionais, especialmente no contexto pós-pandêmico, observa-se que seu uso ainda não se consolidou de maneira expressiva, produtiva e funcional no ambiente escolar. Para que essa integração ocorra de forma significativa, é necessário romper com barreiras tanto estruturais quanto subjetivas. Assim todas as barreiras apontadas por Amorim (2024) classificados em três ordens: barreiras de primeira ordem, relacionadas às limitações técnicas e à infraestrutura; barreiras de segunda ordem, vinculadas às crenças e à rigidez das práticas docentes; e barreiras de terceira ordem, associadas às políticas públicas e aos sistemas educacionais necessitam de superação o que exige uma

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

abordagem gradual e sistêmica, que valorize a formação docente crítica e contextualizada.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues; SOARES, Rosângela Costa. Alfabetização e os multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital. *Revista da Faculdade de Educação*, Cáceres: Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 34, n. 2, p. 175–197, jul./dez. 2020.

ALVARENGA, C. E. A. Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

AMORIM, W. B. Análise dos usos das tecnologias digitais contemporâneas e os desafios dos professores das escolas públicas do Tocantins. 2024. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciência e Saúde) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press, 1994. v. 4, p. 71–81. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Self-efficacy+Encyclopedia+of+human+behavior&author=Bandura+A.Ramachaudran+V.+S.&publication_year=1994&volume=4&pages=71-81. Acesso em: 14 jul. 2025.

DA SILVA, M. O. Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. *Revista de Ciências Humanas*, Uberaba, v. 3, n. 21, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/13401>. Acesso em: 09 jul. 2025.

DE BRITTO SANTOS, E. R.; PISCHETOLA, M. Percepção da autoeficácia computacional docente dos professores da Educação Básica. *Educação em Foco*, Uberaba, v. 24, n. 44, p. 422–455, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v24i44.5887>.

DUARTE, K. A. et al. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, online. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68292>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GLÓRIA, Julianna Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de alfabetização na escola. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 61–70, jul./dez. 2012.

A FRONTEIRA SUBJETIVA ENTRE A PRÁTICA, DESAFIOS E CRENÇAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577163629008>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GOMES, V. D.; LUZ, M. O. Tecnologias da informação e comunicação no processo da alfabetização. *Educação & Tecnologia*, [S. l.], v. 23, n. 1, fev. 2019. ISSN 2317-7756. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista_et/article/view/805. Acesso em: 09 jul. 2025.

MARTINS, B. A.; MIGUEL, M. C. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, Marília, v. 32, p. 1–22, 2019. ISSN 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902070>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PiZe8ahPcD8C&printsec=frontcover>. Acesso em: 14 jul. 2025

SANTANA, Sivaldo Joaquim de; SANTOS, Wilk Oliveira dos. Softwares educacionais como auxílio ao processo de alfabetização de estudantes da Educação Infantil. In: *WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA – WIE*, 24., 2018, Fortaleza. Anais eletrônicos [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.1>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, A. R. da. *Jogos digitais no ciclo de alfabetização: um caminho no processo de alfabetizar letrando*. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, M. R. da C. M.; OLIVEIRA, S. G. de. Uma reflexão sobre o computador e as TIC's como meios de aprendizagem em ambiente escolar. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v3n2-5>. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/51>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; PETRY, Arlete dos Santos. Jogos digitais no Ciclo de Alfabetização: um caminho para o Letramento na Alfabetização. In: *Simpósio Brasileiro De Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES)*, 17., 2018, Foz do Iguaçu. *SBC Proceedings of SBGames 2018*. Porto Alegre: SBC, 2018. p. 1150-1157. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/187658.pdf>. Acesso em: 22 junh. 2025.



CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

CARTAS FRONTEIRAS NA SALA DE AULA: VOZ, TERRITÓRIO E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

Gabriela Soria Jimenez¹

Yuli Vanessa Pinto Vargas²

Marcia Mercado Ortiz³

Resumen

La investigación tiene como objetivo conocer la voz de los estudiantes, cómo han logrado resignificar los espacios del territorio de la frontera entre las ciudades gemelas de Guayaramerín (Bolivia) y Guajará-Mirim (Brasil). Cabe destacar que los estudiantes participantes participaron en el Proyecto de Iniciación Científica (PIBIC) titulado **Fronteirizar: as vivencias da fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos**, coordinado por la Prof. Dra. Zuila Guimarães Cova dos Santos, investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación del Campus Jorge Vassila Kis de la Universidad Federal de Rondônia. La investigación está dada en una escuela de Bolivia, Beni, Guayaramerín, frontera con Brasil, enfocándonos en esta investigación con estudiantes de cuarto, quinto y sexto año de primaria y tercero y cuarto de secundaria en el sistema educativo de Bolivia. A partir de esta experiencia la escuela se convierte en un espacio de reflexión y producción de sentido desde la palabra escrita. Las cartas escritas por estos estudiantes estaban dirigidas a estudiantes pares de escuelas del Brasil, Guajará-Mirim, donde se tomó en cuenta la edad y año de escolaridad de estos pares participantes. El proceso de escrita ha tenido una duración de cuatro meses, en los cuales los estudiantes han escrito sus cartas bajo una dirección de seis ejes temáticos: alimentación, ocio, juegos deportivos, música, danza, trabajo y economía

¹ Profesora del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
nilsonkeshia151116@gmail.com

² Coordinadora del Grupo de Estudio Interdisciplinario de las Fronteras Amazónicas Bolivianas -GEIFABO, vinculado a Universidad Autónoma del Beni "José Ballivián"
yulipinto83@gmail.com <https://orcid.org/0009-0009-7139-731X>

³ Miembro del Grupo de Estudio Interdisciplinario de las Fronteras Amazónicas Bolivianas -GEIFABO, vinculado a Universidad Autónoma del Beni "José Ballivián"
marcia.mercado2020@gmail.com

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

en casa, libros, y películas del cine. Los participantes eran estudiantes, padres de familia y profesores quienes han hecho posible el desarrollo de este proyecto fronterizo

Palabras clave: Frontera; Carta; Lingüística cultural.

Resumo

Esta pesquisa visa compreender as vozes dos estudantes e como eles reinterpretaram os espaços da região fronteira entre as cidades gêmeas de Guayaramerín (Bolívia) e Guajará-Mirim (Brasil). Cabe ressaltar que os estudantes participantes estavam envolvidos no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado **Fronterizar: as vivências da fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos**, coordenado pela Profa. Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos, pesquisadora do Departamento de Ciências da Educação do Campus Jorge Vassila Kis da Universidade Federal de Rondônia. A pesquisa se dá em uma escola de Guayaramerín, Beni, Bolívia, na fronteira com o Brasil, com foco em estudantes do quarto, quinto e sexto anos do ensino fundamental e do terceiro e quarto anos do ensino médio do sistema educacional boliviano. Por meio dessa experiência, a escola se torna um espaço de reflexão e construção de sentido através da palavra escrita. As cartas escritas por esses estudantes foram endereçadas a colegas de escolas em Guajará Mirim, Brasil, levando-se em consideração a idade e o nível escolar dos participantes. O processo de escrita durou quatro meses, durante os quais os estudantes redigiram suas cartas guiados por seis eixos temáticos: alimentação, lazer, esportes, música, dança, trabalho e finanças em casa, livros e filmes. Participaram estudantes, pais e professores que tornaram possível este projeto fronteiriço.

Palavras-chave: Fronteira; Carta; Linguística Cultural

1 Introducción

La frontera más allá de un espacio geográfico, es un territorio que presenta símbolos, lingüística y cultura, La ciudad de Guayaramerín, situada en la región amazónica boliviana, no solo es una frontera nacional, sino un cruce constante de la lengua en español y portuguesa, economía, costumbres y memorias.

El presente artículo es una experiencia pedagógica en escuelas públicas de la ciudad de Guayaramerín, con estudiantes del cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero y cuarto de secundaria en el sistema educativo de Bolivia, mediante el desarrollo del proyecto “Las vivencias de frontera representada en cartas escritas por estudiantes brasileños y bolivianos” basada en la escritura de cartas como medio de comunicación escrita, emocional y crítico. Se desarrolló la noción de cartas fronterizas como herramienta metodológica y simbólica, permitiendo a los

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

estudiantes explorar su territorio, cuestionar su entorno, expresar su voz desde su propia cultura boliviana, compartiendo ideas, hábitos y proyectos que desean a futuro.

El objetivo de esta investigación es conocer la voz de los estudiantes, cómo han logrado resignificar los espacios del territorio de la frontera fomentando el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

La metodología utilizada para la investigación es la cualitativa de tipo interpretativo, centrada en la comprensión de lo que los estudiantes atribuyen a su territorio, a través de la escritura de las cartas, como forma de expresar su cultura. La investigación se desarrolló en un contexto fronterizo, pero el estudio realizado en esta investigación es netamente del proceso de desarrollo del proyecto con los estudiantes de Bolivia, y el impacto favorable tanto emocional como institucional, como consecuencia de las actividades dadas durante los cuatro meses que duró el proyecto.

Al final podemos mencionar que se encontraron en los estudiantes el fortalecimiento de la expresión subjetiva y colectiva en la revalorización de sus voces, el reconocimiento del territorio en espacios pedagógicos, la transformación de las prácticas pedagógicas, el mejoramiento en la comunicación especialmente en la expresión escrita, mejoras en su expresión emocional y autoestima a través de lo que escribían y el fortalecimiento del vínculo escuela - comunidad.

2 Metodología

La investigación presenta una estructura basada en procesos metodológicos como la observación contextual, donde se realizaron observaciones no participativas en el aula, para comprender las características del grupo, se desarrollaron conversaciones informales indagando la voluntad, el permiso de las autoridades educativas y compromiso para la investigación, para lograr fortalecer el vínculo con los participantes, así lograr conocer las formas de interacción cultural y cotidiana de los estudiantes en torno a la frontera.

Para encontrar la técnica adecuada en el proceso de la investigación, primero es necesario entender que es una técnica.

Las técnicas cualitativas pueden utilizarse de forma complementaria, para

Revista Culturas & Fronteiras – Volume 13 Nº 1- Dezembro/2025

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

incrementar la fiabilidad o validez de un diseño cuantitativo. Aumentan la replicabilidad del tratamiento, proporcionando un marco contextual y procesual para la manipulación experiencial, y refuerzan la validez de los resultados confirmando la relevancia de los constructos para las situaciones reales.

Las técnicas cuantitativas, en los estudios cualitativos, favorecen la posibilidad de realizar generalizaciones cuando la investigación se lleva a cabo en distintos contextos y contribuyen a la fiabilidad de los resultados cuando se emplean medidas estandarizadas para describir las variables de un contexto natural. (QUECEDO, 2002, p11)

En la recolección de información se encontró como principal técnica de producción, las cartas escritas a mano en papel blanco membretado con el logotipo creado para el proyecto de cartas fronterizas, lo que permitió a los estudiantes comunicarse, reflexionar, analizar, recordar

actividades familiares, mostrar su identidad, y el deseo de integrarse en actividades de la frontera. Durante el proceso de análisis e interpretación de los datos, se lo realizó buscando interpretar y comprender lo que está escrito en las cartas de los estudiantes, donde se identificaron los seis ejes temáticos: alimentación, juegos deportivos y recreativos, música, danza, trabajo y economía en casa, libros, y películas del cine. Las cartas y los relatos orales permitieron una lectura más amplia de los significados producidos por los estudiantes y, por último, la reflexión como un compromiso ético y pedagógico del estudio.

Los participantes están conformados por ocho estudiantes de primaria y dos de secundaria, con edades de 9 a 15 años de ambos sexos, de diferentes culturas de Bolivia y que ahora están vinculadas a la de la frontera. Para seleccionar a los estudiantes se realizó un muestreo de convivencia, que significa seleccionar estudiantes que estén disponibles y dispuestos a participar en actividades de grupos y escritura de cartas como forma de comunicación.

Tabla 1 -Estudiantes de Bolivia

Nº	ESCUELA	CURSO	EDAD	MAESTROS
1	A	4º Primaria	9 años	Especialidad Primaria
2	B	4º Primaria	9 años	Especialidad Primaria
3	C	4º Primaria	9 años	Especialidad Primaria
4	D	4º Primaria	9 años	Especialidad Primaria
5	E	4º Primaria	9 años	Especialidad Primaria
6	F	5º Primaria	10 años	Especialidad Primaria

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

7	G	5º Primaria	10 años	Especialidad Técnica Tecnológica
8	H	6º Primaria	11 años	Especialidad Primaria
9	I	3º Secundaria	14 años	Especialidad Comunicación y Lenguaje
10	J	4 Secundaria	15 años	Especialidad Comunicación y Lenguaje

Fuente: Proyecto: PIBIC/UNIR (2024-2025) Fronteirizar: as vivencias da fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos.

Los docentes, fueron importantes en el desarrollo del proyecto, ya que su participación fue de mediadores en los procesos reflexivos, su participación ha sido fundamental en las actividades, como por ejemplo en la comprensión de textos y la traducción de cartas enviadas por los estudiantes brasileños.

La investigación demostró un aspecto de criterios éticos fundamentales en el consentimiento, respecto a la voz de los estudiantes, la confidencialidad de los datos y el derecho a la privacidad, aspectos importantes que se llevaron a encontrar durante la investigación.

3 Fundamentos Pedagógicos

La investigación encontró como fundamento pedagógico un enfoque de la pedagogía crítica de:

La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la “praxis”, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo.

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico, reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro, es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo. (FREIRE, 1970, p.15)

En el momento que los estudiantes escribieron sus cartas desde su reconocimiento de su vida cotidiana como un manantial de sus conocimientos, desde su territorio como espacio geográfico y cultural de su entorno.

La escritura de cartas, presentan un sentido íntimo, reflexivo y narrativo de

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

historias reales, llena de vivencias escolares, familiares y amistades de su contexto inmediato, ésta se convierte en una herramienta privilegiada para expresar sus emociones frente al otro. Donde se encontró desde la realidad conciencia crítica en los estudiantes, creencias dominantes, miedos y aspiraciones a lo que realmente les gusta, en la vida y para la vida, lo que han compartido durante el intercambio de cartas fronterizas, ha sido una experiencia que ha marcado en su vida de los estudiantes un antes y un después.

4 La experiencia en el aula

Esta experiencia se desarrolló durante cuatro meses en el momento de clase escolar:

Tabla 2 -Ejes temáticos de las cartas fronterizas

MESES	TEMAS
1	1. Presentación personal.
2	2. Alimentación. 3. Ocio y juegos deportivos.
3	4. Música y danza. 5. Trabajo (y economía en casa)
4	6. Libros y películas del cine

Fuente: Proyecto: PIBIC/UNIR (2024-2025) Fronteirizar: as vivências da fronteira representadas em cartas escritas por estudantes brasileiros e bolivianos.

Es necesario entender que los estudiantes para lograr escribir sobre esos temas en sus cartas, primero se realizó la visita y conversación con sus profesores, esto permitió conocer desde una mirada crítica y afectiva del entorno de los estudiantes.

Para iniciar la escritura de las cartas los profesores, fueron un pilar fundamental ya que ellos en la escuela guiaron y orientaron pedagógicamente a los estudiantes para la redacción de sus cartas, haciendo que los estudiantes tomen conciencia y sentido de su realidad y que no haya redacción ficticia. Otro de los aspectos importantes fue el tiempo, los profesores destinaron en el aula el tiempo necesario para que escribieran su carta, algunos de los estudiantes prefirieron escribirlas en sus casas.

Se presentaron dificultades al momento de traducir las cartas de los estudiantes brasileños ya que los estudiantes bolivianos a esta temprana edad aún

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

no conocen la escritura en portugués, ahí entran los profesores como apoyo para lograr entender los escritos, como también el uso de herramientas digitales para la traducción de la carta que fue recibida en la lengua portuguesa.

A pesar que la participación de los estudiantes era diversa ya que no todos eran de la misma cultura, *mostraron orgullo de vivir en la frontera* y de conocer la cultura brasileña, con otro idioma y múltiples formas de ser.

Sueños de integración, los estudiantes expresaron estar animados por conocer a sus compañeros brasileños de forma presencial, estar en su ambiente natural, relatan que se preguntaban a ellos mismos ¿cómo serán sus escuelas? ¿Cómo serán sus barrios donde viven?

¿Qué actividades desarrollan en la escuela? ¿Serán diferentes a las nuestras? ¿El proyecto seguirá cada año? El sueño de poder interactuar con estudiantes de su misma edad, ha dejado un gusto por integrarse en conocer otros aspectos de la vida cotidiana que en Bolivia no se desarrolla

5 Impacto en el aprendizaje y transformación educativa

La experiencia de las cartas fronterizas, trajo consigo experiencias transformadoras, tanto en el aula, los estudiantes y las escuelas, como:

El fortalecimiento a la escritura, que motivó a los niños más allá de tener una buena gramática se enfocó más en escribir con sentido sus emociones e ideas, centrado en lo más importante que era compartir con una nueva amistad que al principio no se conocían, aun así, imaginaron a su par brasileño y escribieron, confiando en los adultos guías para que su carta llegue a su destino.

Los estudiantes se sintieron escuchados y valorados, convirtiendo la escritura de la carta en una forma de autorreconocimiento de su propio ser, inmerso en una cultura fronteriza, la aceptación como miembro de un grupo que comparte un entorno social y cultural diferente.

La revalorización de su entorno, donde los estudiantes escribieron características de su contexto al tratar de describir donde vive, (barrio, escuela, campo deportivo, cultura, alimentos de la casa y de la escuela) detallando la belleza y complejidad de su entorno, para que su compañero par de Brasil logre conocer e imaginar los espacios de la frontera boliviana.

Los maestros abrieron un espacio en las horas de clase, asumiendo un rol de

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

orientador, facilitador y acompañante durante estos cuatro meses que se desarrolló el proyecto, como menciona.

Piaget consideraba al docente como un facilitador del aprendizaje, alguien que ayuda a crear situaciones desafiantes que animan al niño a explorar y descubrir conceptos por sí mismo. El docente debe crear un entorno de aprendizaje que permita a los niños interactuar activamente con el contenido y desarrollar sus propias estructuras cognitivas. (PIAGET 1975, p. 18).

Es necesario entender que los profesores, al estar comprometidos con los estudiantes participantes del proyecto, migraron a una nueva forma de apoyar a los estudiantes en este proceso, ocasionando un fenómeno pedagógico con los compañeros de aula, los demás también demostraron curiosidad de lo que estaba sucediendo, entonces en uno de las aulas surge una idea, la de involucrar a nuevos participantes en el proyecto y solicitaron al profesor que al siguiente año de desarrolle nuevamente las actividades del proyecto cartas fronterizas, ocasionando un cambio en el rol del profesor.

Escribir cartas en el aula en un contexto fronterizo, implicó mucho más que una simple estrategia en la escuela de redactar cartas, fue una actividad de libertad un espacio de descubrimiento y acto pedagógico profundamente transformador.

Las cartas fronterizas lograron convertirse en un puente entre dos mundos, edades, territorio e imaginación, de estudiantes que maravillados respondieron y asumieron con toda responsabilidad las diferentes actividades durante estos cuatro meses.

Bolivia, siendo un país diverso, este tipo de experiencias en la región fronteriza de la Amazonía boliviana, refleja que no es imposible enseñar y aprender desde el contexto, desde las voces de los estudiantes y desde una pedagogía crítica que se articule territorio, identidad, cultura y economía.

La familia como núcleo esencial de la sociedad, según el Artículo 62 de la Constitución Política del Estado Boliviano, “El Estado reconoce y protege a las familias como el núcleo fundamental de la sociedad, y garantizará las condiciones sociales y económicas necesarias para su desarrollo integral. Todos sus integrantes tienen igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades” En ese sentido la familia se constituye en el primer lugar donde el niño se desenvuelve socialmente, es así que durante el proceso de desarrollo de las actividades fue fundamental el apoyo de la familia, las cuales ayudaron a los estudiantes fortaleciendo su responsabilidad y

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

compromiso social.

Consideraciones finales

Entendemos que el proyecto generó impacto significativo a nivel pedagógico, emocional territorial y sociocultural, debido a que permitió viabilizar la voz de los estudiantes como protagonistas para explorar el valor educativo en la frontera.

Que las prácticas educativas desde su perspectiva se vuelvan críticas, reflexivas e interculturales, permitiendo a los estudiantes dar sentido a las actividades escolares.

Otro aspecto importante que se logró fue, el fortalecimiento subjetivo, a través de la escritura de las cartas donde comunicaron sus vivencias, pensamientos, sueños y relatos personales, desarrollando narrativas de su contexto y forma de vida en la frontera, emergiendo una fuente legítima de conocimientos que ayudan a vincular su vida escolar con actividades de la sociedad.

La investigación también tuvo un impacto en la forma de enseñar dentro del aula ya que los otros estudiantes compañeros de clase han llegado a pedir que se desarrollen con ellos este tipo de actividades que traspasa la frontera boliviana, con la idea de interactuar con otra cultura. La escritura de cartas favoreció desde un enfoque más horizontal y dialógico, donde los involucrados en la educación de estos estudiantes comprendieron la importancia que tiene la escuela y las oportunidades que brindan a los niños al momento de contextualizar las clases otorgando actividades de trabajo en grupo, trabajos colaborativos, involucrando a la cultura que cada familia de los estudiantes arraiga.

Se logró el desarrollo emocional de todas las personas involucradas en el proyecto, desde los estudiantes, que llegaron a compartir sus historias y conocerse personalmente con los estudiantes brasileños, donde se observó el aumento del autoestima y confianza.

Finalmente, el proyecto logró tener un impacto en una de las escuelas, ya que al enterarse otros estudiantes de otras escuelas migraron a ésta para esperar que se desarrolle el proyecto de cartas fronterizas y a ellos se les tome en cuenta para participar.

CARTAS FRONTERIZAS EN EL AULA: VOZ, TERRITORIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Bibliografía

BOLIVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: Asamblea Constituyente, 2009. Disponible en: <https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE/>. Consultado el 25 de julio de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores, 1970, p. 15

PIAGET, Jean. **El equilibrio de las estructuras cognitivas: un problema central del desarrollo**. 2.^a ed. Río de Janeiro: Zahar, 1975.

QUECEDO, Rosario; CASTAÑO, Carlos. **Introducción a la metodología de investigación cualitativa**. In: Revista de Psicodidáctica. V. 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402> Acceso 01 agosto 2025



NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

NEUROEDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA NA ESFM RIBERALTA

Franz Reynaldo Ibáñez Saucedo¹

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la articulación entre la neuroeducación y la interculturalidad crítica en la formación docente amazónica, tomando como estudio de caso la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) Riberalta, en Bolivia. La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo-interpretativo, con diseño etnográfico educativo y elementos de investigación-acción participativa. Se aplicaron técnicas de análisis documental, entrevistas semiestructuradas, observación participativa y grupos focales con docentes, estudiantes y egresados. Los resultados evidencian avances normativos en el reconocimiento de la diversidad cultural; sin embargo, se identifican debilidades en la integración estructural de los principios neuroeducativos, prácticas docentes tradicionales poco contextualizadas y limitada formación posgradual continua. Asimismo, se constata una desconexión parcial entre el currículo formal y los saberes comunitarios amazónicos. Se concluye que la integración sistemática de la neuroeducación con la interculturalidad crítica constituye una necesidad estratégica para fortalecer la calidad formativa en contextos amazónicos, promoviendo una pedagogía situada, emocionalmente significativa y epistemológicamente descolonizadora.

Palabras clave: Neuroeducación, Interculturalidad, Formación Docente, Amazonía, ESFM Riberalta, Diversidad.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a articulação entre neuroeducação e interculturalidade crítica na formação de professores amazônicos, tomando como estudo de caso a Escola Superior de Formação de Professores de Riberalta (ESFM), na Bolívia. A metodologia enquadra-se numa abordagem qualitativo-interpretativa, com desenho etnográfico educacional e elementos de pesquisa-ação participativa.

¹ Licenciado. Director de INCOS Riberalta

NEUROEDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

Foram aplicadas técnicas de análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupos focais com professores, alunos e egressos. Os resultados mostram avanços regulatórios no reconhecimento da diversidade cultural; No entanto, identificam-se fragilidades na integração estrutural dos princípios neuroeducacionais, nas práticas tradicionais de ensino pouco contextualizadas e na limitada formação contínua de pós-graduação. Da mesma forma, há uma desconexão parcial entre o currículo formal e o conhecimento comunitário amazônico. Conclui-se que a integração sistemática da neuroeducação com a interculturalidade crítica constitui uma necessidade estratégica para fortalecer a qualidade da formação nos contextos amazônicos, promovendo uma pedagogia situada, emocionalmente significativa e epistemologicamente descolonizadora.

Palavras-chave: Neuroeducação, Interculturalidade, Formação de Professores, Amazônia, ESFM Riberalta, Diversidade.

Introducción

La educación en territorios amazónicos de Bolivia enfrenta desafíos estructurales y contextuales profundos, que afectan tanto el acceso como la calidad de los procesos formativos. En regiones alejadas del eje troncal —como el norte amazónico del país—, las posibilidades de acceder a educación superior diversa y especializada son significativamente limitadas. La escasa infraestructura, la baja cobertura de instituciones universitarias, los altos costos de traslado y manutención en las ciudades capitales, así como las condiciones socioeconómicas de las familias, hacen que muchos jóvenes opten por continuar sus estudios en espacios más accesibles geográficamente, como es el caso de la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) “Riberalta”.

La ESFM Riberalta, ubicada en el departamento del Beni, se ha constituido en una de las instituciones educativas más importantes y demandadas de la región amazónica. Debido a su ubicación estratégica, su gratuidad, su enfoque sociocomunitario productivo y la pertinencia intercultural de su propuesta educativa, cada gestión recibe una alta demanda de postulantes provenientes de diferentes departamentos del país, convirtiéndose en una alternativa prioritaria para jóvenes de sectores rurales, indígenas y periféricos. Sin embargo, la oferta académica de la ESFM Riberalta también enfrenta limitaciones importantes. En los últimos años, la reducción de especialidades dentro de su malla curricular —que anteriormente ofrecía programas en Educación Inicial, Primaria Comunitaria Vocacional, Secundaria Comunitaria Productiva y otros campos interdisciplinarios— ha restringido las oportunidades de formación para los estudiantes. Esta disminución en la diversidad

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

de carreras responde, en parte, a decisiones centralizadas que no siempre consideran las necesidades específicas del territorio ni la vocación profesional de la juventud amazónica.

A esto se suma una problemática nacional: la escasa continuidad en la formación posgradual de los docentes. Una vez egresados, muchos profesionales enfrentan dificultades para acceder a programas de especialización, diplomados o maestrías que fortalezcan su desempeño profesional. Las causas van desde la ausencia de programas en la región hasta las barreras económicas, tecnológicas o institucionales. Esta situación compromete la actualización pedagógica del magisterio y limita el desarrollo de propuestas educativas contextualizadas e innovadoras. En este sentido, el presente artículo propone una reflexión crítica sobre la formación docente en la Amazonía boliviana desde el cruce entre neuroeducación e interculturalidad crítica, como herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer la práctica pedagógica de las futuras maestras y maestros. Se parte del reconocimiento del contexto social, cultural y geográfico en el que se encuentra la ESFM Riberalta, y se plantea la necesidad de repensar la formación inicial y continua desde una lógica de justicia territorial, pertinencia cultural y equidad epistémica.

El análisis considera además el papel que las ESFM deben cumplir, no solo como centros de transmisión de conocimiento, sino como espacios de producción crítica, decolonial y transformadora, capaces de responder a las múltiples realidades de la región amazónica. La articulación entre saberes ancestrales, conocimientos científicos y prácticas neuroeducativas puede constituir un horizonte pedagógico potente para construir una educación más humana, inclusiva y liberadora.

Marco Teórico

La presente investigación se sustenta en la articulación conceptual entre neuroeducación, interculturalidad crítica y formación docente en contextos amazónicos, teniendo como eje principal el rol de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) en Bolivia. Esta sección busca establecer los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y contextuales que respaldan la propuesta investigativa, resaltando la importancia de la educación posgradual y los desafíos específicos del territorio amazónico.

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

Neuroeducación: una Perspectiva Científica y Humanista

La neuroeducación es un campo interdisciplinario que une la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía, con el fin de comprender mejor los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje, la memoria, la motivación y la gestión emocional. Según Mora (2017), la neuroeducación permite diseñar entornos pedagógicos que favorecen la plasticidad neuronal y un aprendizaje más significativo y humano. En este sentido, Howard-Jones (2010) sostiene que el conocimiento sobre el cerebro no debe ser un saber reservado para expertos, sino una herramienta práctica para educadores conscientes de cómo aprenden sus estudiantes.

En regiones vulnerables como la Amazonía boliviana, la aplicación de los principios neuroeducativos es especialmente relevante. Factores como la desnutrición, el estrés tóxico, la pobreza, la migración forzada o el trauma infantil pueden alterar el desarrollo cerebral y comprometer las funciones ejecutivas del estudiante (Perry & Szalavitz, 2016). Por tanto, una formación docente con enfoque neuroeducativo es clave para reconocer atender dichas condiciones desde una pedagogía restaurativa, emocionalmente segura y culturalmente contextualizada.

Interculturalidad Crítica: diálogo de saberes y descolonización

La interculturalidad crítica, a diferencia de una visión folclórica o superficial de la diversidad, propone un diálogo simétrico entre culturas, saberes y cosmovisiones, en el marco de relaciones históricamente marcadas por el colonialismo, el racismo estructural y la exclusión epistémica. Catherine Walsh (2009) señala que la interculturalidad crítica debe contribuir a la construcción de sociedades más justas y plurales, reconociendo los saberes originarios como fuentes legítimas de conocimiento.

En Bolivia, la Constitución Política del Estado (2009) y la Ley N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” han institucionalizado la educación intracultural, intercultural y plurilingüe como principios estructurales del Sistema Educativo Plurinacional. En este marco, las ESFM tienen el mandato de formar maestras y maestros capaces de recuperar, producir y socializar saberes ancestrales, al mismo tiempo que dialogan con la ciencia universal, desde una perspectiva descolonizadora y emancipadora (Ministerio de Educación, 2012).

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

Formación Docente en la Región Amazónica: desafíos estructurales

La Amazonía boliviana, caracterizada por una enorme diversidad biocultural, enfrenta condiciones estructurales que impactan directamente en la calidad y pertinencia de la educación. El acceso limitado a recursos educativos, la fragmentación territorial, la escasa conectividad, la infraestructura precaria y la presencia insuficiente del Estado generan condiciones adversas para el aprendizaje.

En este contexto, las ESFM como instituciones formadoras deben desempeñar un papel estratégico en la construcción de propuestas pedagógicas territorializadas, capaces de articular los saberes comunitarios, la protección del entorno amazónico, la recuperación de la oralidad y las lenguas originarias, así como el fomento de la identidad cultural y el pensamiento crítico.

Sin embargo, existe una preocupante desconexión entre el currículo nacional y las realidades amazónicas. Muchas veces, los programas de formación reproducen modelos pedagógicos urbanos, centrados en teorías europeas descontextualizadas, sin considerar la ecología, cosmovisión y dinámica sociocultural del territorio. Esta contradicción pone en evidencia la necesidad urgente de reorientar la formación docente hacia una pedagogía situada, sensible y transformadora.

Uno de los factores que debilita la calidad del sistema formativo es la baja tasa de acceso a la formación posgradual por parte del magisterio nacional, especialmente en regiones periféricas como la Amazonía. Diversos estudios del Ministerio de Educación y de organismos como el IIPE–UNESCO (2020) muestran que menos del 20% de los docentes en ejercicio han accedido a una formación continua especializada en los últimos cinco años, y que la mayoría de los cursos ofertados no responden a las necesidades territoriales ni están actualizados con los avances en neurociencia, educación inclusiva o interculturalidad. Esta situación se agrava por la falta de políticas institucionales sistemáticas de formación continua dentro de las propias ESFM, que en muchos casos funcionan de forma aislada, sin redes de colaboración académica con universidades, centros de investigación o comunidades educativas.

El bajo acceso a la formación posgradual también incide directamente en la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales, poco innovadoras, desconectadas de la realidad social y cultural de los estudiantes. La actualización

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

profesional no puede ser vista como un lujo o una opción, sino como un derecho y una responsabilidad institucional.

Misión y Visión de las ESFM en Bolivia: compromiso con el cambio

De acuerdo con los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), las ESFM tienen la misión de formar maestras y maestros "críticos, reflexivos, con identidad cultural, comprometidos con la transformación social y el Vivir Bien". Su visión es consolidarse como espacios de producción de conocimientos propios, interculturales y pertinentes a las realidades de cada territorio. Este mandato institucional se ve reflejado en los Objetivos Holísticos y Perfiles de Egreso definidos para cada programa de formación. Entre ellos, destacan:

- Formar docentes que articulen el saber ancestral y el conocimiento científico.
- Promover procesos educativos que respondan a las necesidades socioculturales y económicas del contexto.
- Fomentar la producción de saberes propios y la descolonización del pensamiento educativo.
- Garantizar el desarrollo integral del ser humano, desde una mirada comunitaria, espiritual y productiva.

En consecuencia, la integración de la neuroeducación y la interculturalidad crítica no es una propuesta aislada, sino una obligación ética, política y pedagógica, coherente con la misión del Estado boliviano y el horizonte del Vivir Bien.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo-interpretativo, el cual busca comprender fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los actores implicados y el contexto en el que se desarrollan (Denzin & Lincoln, 2011). Este enfoque es especialmente pertinente para estudiar procesos formativos en territorios culturalmente diversos como la Amazonía boliviana, donde los significados, creencias y prácticas locales configuran las formas de enseñar y aprender. Se adoptó un diseño etnográfico educativo con elementos de investigación-acción participativa. La etnografía educativa permite observar y describir en profundidad los comportamientos, valores y dinámicas en espacios escolares y formativos (Rockwell,

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

2009). La investigación-acción, por su parte, habilita a los investigadores y docentes a reflexionar y transformar su propia práctica a través del análisis sistemático de sus experiencias (Kemmis & McTaggart, 2005).

La elección de esta metodología se fundamenta en la necesidad de articular conocimiento académico con saberes locales y prácticas comunitarias, en consonancia con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), que orienta la formación docente en Bolivia y que promueve la integración de la teoría con la práctica, el contexto y la experiencia colectiva (Ministerio de Educación, 2012).

Para la recolección de datos se utilizaron diversas técnicas cualitativas, a fin de obtener una comprensión holística del fenómeno:

- **Análisis documental:** Se revisaron planes de estudio, mallas curriculares, normativas legales (Ley N.º 070, currículo base de las ESFM), informes de prácticas docentes, proyectos comunitarios y documentos internos de la ESFM Riberalta. Esta revisión permitió identificar el lugar que ocupan los enfoques de neuroeducación e interculturalidad en el diseño curricular y en las orientaciones institucionales.

- **Entrevistas semiestructuradas:** Se realizaron entrevistas a profundidad con: Docentes formadores (5), Estudiantes de último año (8), Egresados recientes (6), y Responsables pedagógicos institucionales (2).

Las entrevistas permitieron explorar percepciones, experiencias y valoraciones sobre la integración de saberes neuroeducativos e interculturales en la formación docente.

- **Observación participativa:** Se observaron clases, actividades comunitarias y encuentros formativos, tanto en el espacio institucional como en unidades educativas del área rural indígena. Se registraron notas de campo centradas en metodologías utilizadas, interacción docente-estudiante, inclusión de saberes culturales y respuesta emocional y cognitiva de los estudiantes.

- **Grupos focales:** Se organizaron dos grupos focales (uno con estudiantes y otro con docentes), con la finalidad de contrastar opiniones y fomentar la construcción colectiva de sentidos en torno a los procesos formativos en la Amazonía.

Para garantizar la credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad de los datos y del análisis, se aplicaron los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1989):

- **Triangulación de fuentes y técnicas** para validar la información recabada.

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

- Prolongada permanencia en el campo, participando de forma activa en procesos institucionales durante un semestre académico.
- Validación intersubjetiva mediante devolución de los resultados preliminares a los participantes para confirmar interpretaciones.
- Descripciones densas de los contextos y experiencias observadas, lo cual permite transferibilidad a otros espacios amazónicos con características similares.

El estudio respetó los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y participación voluntaria. Todos los entrevistados fueron informados sobre el propósito de la investigación y su derecho a retirarse en cualquier momento. Además, se cuidó que el análisis no vulnerara la dignidad ni los saberes de los pueblos indígenas y comunidades locales, en consonancia con el principio de ética intercultural (Walsh, 2009) y los lineamientos del Ministerio de Educación de Bolivia en relación al respeto y resguardo de los conocimientos ancestrales.

Resultados y Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian la presencia de tensiones, desafíos y oportunidades en la articulación entre la neuroeducación y la interculturalidad dentro del proceso formativo de la ESFM Riberalta. A partir del análisis documental, entrevistas y observaciones, se identificaron cinco aspectos clave:

- Avances en el reconocimiento de la Diversidad Cultural

Uno de los aportes más significativos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) ha sido el reconocimiento normativo y curricular de la diversidad cultural de Bolivia. En el caso de la ESFM Riberalta, se constata una incorporación progresiva de contenidos vinculados a las lenguas originarias, cosmovisiones indígenas, prácticas agroecológicas y medicina tradicional amazónica. Esto responde a los Objetivos Holísticos del Sistema de Formación de Maestros establecidos por el Ministerio de Educación, en particular, al propósito de formar educadores capaces de “transformar la realidad desde una perspectiva crítica, descolonizadora y productiva” (Ministerio de Educación, 2012).

- Débil Integración de Saberes Neuroeducativos en la Práctica Formativa

A pesar de algunos intentos aislados por parte de docentes innovadores, la neuroeducación todavía no ha sido asumida de forma estructural ni transversal en la

NEUROEDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE AMAZÔNICA: UMA MIRADA DESDE A PRÁTICA NA ESFM RIBERALTA

formação docente. Existe desconhecimento generalizado sobre os princípios básicos do funcionamento cerebral, a neuroplasticidade, as emoções no aprendizado e os estilos cognitivos. Esta brecha limita as possibilidades de projetar estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral do estudante amazônico, especialmente considerando as situações de estresse tóxico, traumas infantis e contextos de pobreza que afetam a região (Perry & Szalavitz, 2016).

- Práticas Docentes Tradicionais que não dialogam com a Interculturalidade

Apesar do quadro normativo favorável, muitas práticas docentes na formação de professores ainda respondem a abordagens reprodutivas, verticalistas e homogêneas, baseadas na memorização e na avaliação punitiva. Isso entra em contradição com os perfis de saída do professor intercultural, que deve ser capaz de construir saberes a partir da realidade local, promover o pensamento crítico e valorizar os conhecimentos ancestrais como fontes legítimas de conhecimento (Ministério de Educação, 2013).

- Potencialidades comunitárias ignoradas pelo Currículo Formal

Em entrevistas com estudantes e docentes constatou-se uma desconexão entre o currículo institucional e as vivências culturais e sociais das comunidades indígenas, camponesas e ribeirinhas do norte amazônico. A riqueza de saberes locais em torno da navegação, a pesca, a agricultura amazônica, as danças e a espiritualidade é pouco incorporada nas práticas formativas. Essa situação reproduz uma forma de colonialismo epistemológico (Quijano, 2007), onde o conhecimento válido continua sendo o ocidental.

- Necessidade urgente de Formação Continuada Docente com abordagem Neurointercultural

Os docentes formadores reconhecem a necessidade de atualizar-se em temas vinculados à neurociência e à educação intercultural crítica. No entanto, não existem planos institucionais de capacitação sistemática ou articulação com instituições especializadas. Isso limita o desenvolvimento profissional docente e o cumprimento efetivo do papel transformador que devem desempenhar as ESFM.

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

Propuestas Pedagógicas

Con base en los resultados anteriores, se presentan a continuación propuestas pedagógicas dirigidas a fortalecer el rol transformador de las ESFM en el contexto amazónico desde una perspectiva neuroeducativa e intercultural.

- **Curricularización del Enfoque Neuroeducativo**

Incorporar en los planes y programas de las ESFM una asignatura específica denominada "Neuroeducación, emociones y aprendizaje", que aborde los fundamentos neurocientíficos aplicados a la educación, el desarrollo cerebral en la infancia y adolescencia, la gestión emocional en el aula y la estimulación de funciones ejecutivas desde una mirada culturalmente pertinente. Esta asignatura debe ser transversal a las prácticas y orientaciones pedagógicas.

- **Diseño de Proyectos Sociocomunitarios con base en saberes locales**

Impulsar proyectos comunitarios productivos (PSP) donde los estudiantes en formación desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de saberes originarios, relatos orales, medicina natural, conocimientos agroecológicos, ceremonias espirituales y formas propias de organización comunal. Estos proyectos deben articularse con la práctica docente y ser evaluados desde criterios culturales pertinentes.

- **Capacitación continua en Neurociencia e Interculturalidad Crítica**

Establecer convenios entre la ESFM Riberaltá y universidades nacionales e internacionales con programas de neuroeducación, educación intercultural y psicología educativa, para el desarrollo de diplomados, seminarios y talleres dirigidos a docentes formadores y directivos.

- **Evaluación Formativa Contextualizada**

Promover la implementación de estrategias de evaluación basadas en el desarrollo integral del estudiante, con instrumentos que reconozcan los ritmos de aprendizaje, los estilos cognitivos, la expresión cultural, el trabajo colectivo y el aprendizaje significativo en contextos reales. Esto implica superar la lógica de pruebas estandarizadas y aplicar rúbricas con enfoque sociocultural.

- **Sistematización de Experiencias Formativas Exitosas**

Recoger y publicar experiencias significativas desarrolladas por docentes y estudiantes que hayan logrado articular la neuroeducación con la interculturalidad,

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

especialmente aquellas que surgen desde las comunidades. Esta producción debe alimentar los procesos de innovación educativa y la reflexión pedagógica institucional.

Conclusiones

La formación de maestras y maestros en contextos interculturales como el amazónico exige un enfoque integral que articule la neuroeducación, la interculturalidad crítica y el compromiso con las comunidades locales. Las ESFM, como instituciones estratégicas del Estado Plurinacional de Bolivia, están llamadas a ser espacios de construcción de conocimientos descolonizadores, sensibles a la diversidad, al territorio y al desarrollo humano integral.

Esta investigación evidencia que si bien existen avances normativos y discursivos, todavía persisten vacíos formativos, prácticas tradicionales y una débil apropiación de los enfoques neurocientíficos y culturalmente pertinentes. Urge, por tanto, un replanteamiento profundo del rol de las ESFM, que parta de las realidades amazónicas y construya propuestas pedagógicas situadas, críticas y emocionalmente significativas.

En este sentido, se reafirma que la neuroeducación no es una moda, sino una necesidad urgente para mejorar la calidad educativa y la formación de docentes sensibles al funcionamiento del cerebro, a la gestión de emociones, y al respeto profundo por los saberes y cosmovisiones de nuestros pueblos. Al integrar este enfoque con la interculturalidad crítica, las ESFM podrán formar verdaderos agentes de transformación, comprometidos con una educación liberadora, equitativa y pertinente para la Amazonía boliviana.

Referencias Bibliográficas

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. Routledge.
- IIPE–UNESCO. (2020). *Formación docente en América Latina: Diagnóstico y desafíos regionales*. UNESCO.
- Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Narcea.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative
- Revista Culturas & Fronteiras – Volume 13 Nº 1- Dezembro/2025**
Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia
 Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

NEUROEDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE AMAZÓNICA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA EN LA ESFM RIBERALTA

action and the public sphere. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Sage.

Ley N.º 070. (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez*. Estado Plurinacional de Bolivia.

Mato, D. (2010). *Educación superior, interculturalidad y descolonización en América Latina*. CLACSO.

Ministerio de Educación. (2012). *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. Estado Plurinacional de Bolivia.

Ministerio de Educación. (2013). *Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional*. Estado Plurinacional de Bolivia.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2016). *El chico al que criaron como perro*. Capitán Swing.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial* (pp. 93–126). Siglo del Hombre.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Corwin Press.

Tokuhamma-Espinosa, T. (2010). *The new science of teaching and learning*. Teachers College Press.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. Instituto de Estudios Ecuatorianos.

Constitución Política del Estado. (2009). Estado Plurinacional de Bolivia.



**A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS
CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA
BRASIL/BOLÍVIA**

The Bolivian Cultural Tradition of the Feast of the Three Catholic Saints in the city of
Guajará-Mirim, Rondônia, on the Brazil/Bolivia border

La tradición cultural boliviana de la fiesta de los Tres Santos Católicos en la ciudad
de Guajará-Mirim, Rondônia, en la frontera entre Brasil y Bolivia.

Carla Madalena Arza Frazão¹

Caroline Reis Dos Santos²

Ednéia Bento de Souza Fernandes³

RESUMO: Na contemporaneidade, as culturas estabelecem diálogos constantes com o universo urbano e moderno, com a globalização, as culturas populares tradicionais não foram suprimidas, mas sim ressignificadas e reinterpretadas. As imigrações de pessoas bolivianas para a cidade de Guajará-Mirim-RO representam uma dinâmica identitária e cultural, que é vivenciada diariamente com fluxo migratório tanto de bolivianos ao lado brasileiro. A pesquisa tem como objetivo geral apresentar a tradição cultural boliviana do festejo dos três santos católicos na cidade de Guajará-Mirim-RO fronteira Brasil/Bolívia. Partindo do problema de pesquisa “como acontece a tradição cultural boliviana dos festejos dos três santos católicos na cidade de Guajará-Mirim-RO fronteira Brasil/Bolívia?”. Como aporte teórico, recorreremos a autores como Águas (2014) e Hall (2006). Para o percurso metodológico utilizamos da pesquisa qualitativa e etnográfica, que é uma narrativa que articula a vivência pessoal da autora com o contexto cultural mais amplo ao qual ela pertence, criando uma intersecção entre o individual e o coletivo na produção do conhecimento. Desse modo, os festejos dos três santos católicos na fronteira são uma forma de fortalecer a identidade e a cultura boliviana, dos imigrantes e descendentes bolivianos, mas também incluem brasileiros que juntos passam a compartilhar essa interação entre culturas, identidades e devoção que enriquece esse diálogo na fronteira.

Palavras-chave: Fronteira; Cultura; Festejo religioso.

¹Acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia-Campus Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim.

²Mestra em Educação (PPGE) pela Universidade Federal de Rondônia-Unir. Especialista em Libras e Educação Especial e Inclusiva e Bolsista Tradutora e Intérprete de Libras da Unir.

³ Professora extensionista da Universidade Federal de Rondônia - Unir com Mestrado em Letras - Unir e Doutora em Linguística (PPGL) UNEMAT.

Revista Culturas & Fronteiras – Volume 13 Nº 1- Dezembro/2025

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Abstract: In contemporary times, cultures establish constant dialogues with the urban and modern universe. With globalization, traditional popular cultures have not been suppressed, but rather re-signified and reinterpreted. The immigration of Bolivian people to the city of Guajará-Mirim-RO represents an identity and cultural dynamic that is experienced daily with the migratory flow of both Bolivians and Brazilians. The general objective of this research is to present the Bolivian cultural tradition of the celebration of the three Catholic saints in the city of Guajará-Mirim-RO, on the Brazil/Bolivia border. The research problem is "how does the Bolivian cultural tradition of the celebration of the three Catholic saints occur in the city of Guajará-Mirim-RO, on the Brazil/Bolivia border?". As theoretical support, we draw on authors such as Águas (2014) and Hall (2006). For the methodological approach, we used qualitative and ethnographic research, which is a narrative that articulates the author's personal experience with the broader cultural context to which she belongs, creating an intersection between the individual and the collective in the production of knowledge. In this way, the celebrations of the three Catholic saints on the border are a way to strengthen the identity and culture of Bolivian immigrants and their descendants, but also include Brazilians who together share this interaction between cultures, identities, and devotion, enriching this dialogue on the border.

Keywords: Border; Culture; Religious celebration.

Resume:

En la época contemporánea, las culturas establecen diálogos constantes con el universo urbano y moderno. Con la globalización, las culturas populares tradicionales no han sido suprimidas, sino resignificadas y reinterpretadas. La inmigración de bolivianos a la ciudad de Guajará-Mirim-RO representa una dinámica identitaria y cultural que se vive a diario con el flujo migratorio tanto de bolivianos como de brasileños. El objetivo general de esta investigación es presentar la tradición cultural boliviana de la celebración de los tres santos católicos en la ciudad de Guajará-Mirim-RO, en la frontera entre Brasil y Bolivia. El problema de investigación es "¿cómo se desarrolla la tradición cultural boliviana de la celebración de los tres santos católicos

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA en la ciudad de Guajará-Mirim-RO, en la frontera entre Brasil y Bolivia?". Como base teórica, nos basamos en autores como águas (2014) y Hall (2006). Para el enfoque metodológico, utilizamos una investigación cualitativa y etnográfica, que consiste en una narrativa que articula la experiencia personal de la autora con el contexto cultural más amplio al que pertenece, creando una intersección entre lo individual y lo colectivo en la producción de conocimiento. De esta manera, las celebraciones de los tres santos católicos en la frontera son una forma de fortalecer la identidad y la cultura de los inmigrantes bolivianos y sus descendientes, pero también incluyen a los brasileños que comparten esta interacción entre culturas, identidades y devoción, enriqueciendo este diálogo en la frontera.

Palabras clave: Frontera. Cultura. Celebración religiosa.

INTRODU  O

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a tradi  o cultural boliviana do festejo dos tr  s santos católicos na cidade de Guajará-Mirim-RO fronteira Brasil/Bolívia. Partindo do problema de pesquisa "como acontece a tradi  o cultural boliviana dos festejos dos três santos católicos na cidade Guajará-Mirim-RO fronteira Brasil/Bolívia?".

As imigra  es de pessoas bolivianas para cidade de Guajará-Mirim representam uma din  mica identitária e cultural, que são vivenciadas diariamente com fluxo migratório tanto de bolivianos ao lado brasileiro, a procura de melhores condi  es de vida, e quanto brasileiro que atravessam para realizar o curso de Medicina no lado boliviano.

Portanto, a tradi  o cultural boliviana do festejo dos três santos católicos, é uma forma de apresentar a cultura e identidade boliviana, a partir da religiosidade popular na cidade de Guajará-Mirim, fronteira com a Bolívia, evidenciando, que mesmo com a mudança territorial ainda envolve a resistência da identidade cultural boliviana em território brasileiro. E serve de incentivo aos acadêmicos, descendentes bolivianos e imigrantes que residem no município.

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

O trabalho está organizado em percurso metodológico, Fronteira Brasil e Bolívia, Identidade cultural dos imigrantes bolivianos, A religiosidade popular, A história da cidade de San Joaquín, Minha história: a tradição cultural boliviana no festejo dos três santos católicos da família Arza e as considerações finais.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder a pergunta problema da pesquisa: “como acontece a tradição cultural boliviana dos festejos dos três santos católicos na cidade Guajará-Mirim-RO fronteira Brasil/Bolívia?”

Para isso, utilizamos da pesquisa qualitativa e bibliográfica, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações, teses e livros que trabalham a temática. E também, da pesquisa autoetnográfica, que foi importante para evidenciar a minha vivência na tradição cultural boliviana no festejo dos três santos católicos da família Arza.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2009), dedica-se ao estudo de uma dimensão da realidade que não pode ou não deve ser quantificada. Seu foco reside no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes humanas. Este tipo de investigação busca apreender a complexidade inerente aos fenômenos, fatos e processos particulares, privilegiando a compreensão aprofundada das particularidades e especificidades que constituem o objeto de estudo.

A autoetnografia tem sua raiz etimológica no grego, composta por três elementos fundamentais: *auto* (*self*, que significa "em si mesmo"), *ethnos* (nação, no sentido de "um povo ou grupo de pertencimento") e *grapho* (escrever, referindo-se ao "ato de construção da escrita"). Essa composição linguística revela a sua própria origem e a natureza singular dessa abordagem metodológica. Essa abordagem elaborar um relato escrito (“*grafo*”) sobre um grupo social específico (“*ethnos*”), a

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

partir da perspectiva subjetiva e experiencial do próprio pesquisador ("*auto*"). Dessa forma, a autoetnografia é uma narrativa que articula a vivência pessoal da autora com o contexto cultural mais amplo ao qual ela pertence, criando uma intersecção entre o individual e o coletivo na produção do conhecimento (Santos, 2017).

3. FRONTEIRA BRASIL E BOLÍVIA

O termo fronteira tem origem no francês *frontière*, que se refere à vanguarda de um exército. Essa palavra, por sua vez, deriva do latim *fronte*, que significa frente ou rosto. Essa raiz deu origem também a *front*, um termo bélico que permaneceu em português na forma *frente*, designando a linha de frente nas batalhas.

Essa distinção apresenta essas dinâmicas da fronteira, seja no sentido militar, político, no jurídico e administrativo ou no sociocultural e econômico. A fronteira de Guajará-Mirim e Guayamerín apresentam a noção de fronteira-zona, considerando a miscigenação e as interações diárias entre os dois lados do rio Mamoré.

Martins (2018) amplia a percepção de fronteira como um espaço de diferenças culturais e identitárias, mesmo que não dialoguem, mas acontecem os encontros e desencontros que não convivem no mesmo espaço. A fronteira, enquanto uma linha geopolítica, também emergem as condições humanas que se confrontam nos limites fronteiriços.

A pesquisadora Carla Águas (2014) propõe uma abordagem multifacetada do conceito de fronteira, destacando três conceitos de fronteira: (1) a fronteira como barreira segregadora, (2) a fronteira como zona de avanço ou expansão (*frente*), e (3) a fronteira como espaço de conexão e integração (Águas, 2014, p. 3). A autora desenvolve esta tríade conceitual da seguinte forma:

[...] O primeiro reúne as abordagens que a descrevem como uma linha divisória que marca a separação entre diferentes espaços – tenham eles a forma concreta dos territórios nacionais, ou sejam simbólicos, como a diferenciação de identidades.

Já a fronteira como *frente* é um espaço que, à semelhança do *front* de batalha, avança para ganhar terreno. Vincula-se, portanto, à noção de *frontier*. Contrariando a aparente fixidez da concepção anterior, é uma fronteira em movimento, em progressivo distanciamento do centro. Em

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

função desta distância, este é um espaço marcado por certa fluidez e criatividade, mas também por relações desiguais e pelo poder sem limites (Ribeiro, 2006).

[...] a fronteira que une revela-se como um lugar de encontro e negociação. Não é linear, não avança. Portanto, deixa de lado a concepção de *frontier* para abraçar a ideia de *borderland*, que vem sendo tratada pelos estudos pós-coloniais como espaço *in-between*. Esta fronteira pode surgir e desaparecer, mudar de forma, e tem na fluidez uma das suas principais características. Nesse sentido, o além da fronteira é um espaço ocupado, bem como o além da fronteira. E é na fronteira que esses mundos se encontram (Águas, 2014, p. 3).

O conceito de fronteira é multifacetado, para Águas (2014), a primeira concepção de fronteira é aquela de demarca e estabelece uma separação entre países, simbólicas ou com barreiras culturais e identitárias, nessa perspectiva a fronteira é mecanismo de exclusão e controle. A segunda concepção de fronteira como frente, remete ao conceito de zona de avanço e conquista, marcada pelo movimento de expansão territorial e dominação, e está associado ao conceito dos processos de colonização. A fronteira que une, ela não é vista como uma barreira, mas um espaço híbrido de culturas, línguas e identidade que se misturam.

A fronteira que destacaremos neste trabalho é a fronteira que une ambos os países, Brasil, com a cidade de Guajará-Mirim-RO/Brasil e Guayamerín-Beni/Bolívia, por apresentarem fronteiras que se unem, com trocas identitárias, culturais e linguísticas.

5. MINHA HISTÓRIA: A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA NO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS DA FAMÍLIA ARZA

Nessa seção eu apresento a cultura boliviana da minha família, com o festejo de três santos católicos: Santa Maria Madalena, Santa Ana e São Joaquim, na qual é realizado anualmente, há mais de 30 anos no município de Guajará-Mirim/RO, fronteira entre Brasil e Bolívia.

A religiosidade em contexto fronteiriço Guajará-Mirim/Brasil e Guayamerín-Beni/Bolívia, não é apenas um problema de pesquisa pessoal, mas apresenta uma realidade social e cultural das cidades fronteiriças. A origem de religiosidade popular remete ao culto e está presente em todas as civilizações, possibilitando compreender

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA
a relação desses grupos com as suas crenças e seu modo de relacionar-se em sociedade.

José Oscar Beazzo, aponta a substituição da expressão “religiosidade popular” para “práticas religiosas das classes populares”, sendo um “patrimônio de classes sociais exploradas e oprimidas” (Beazzo, 1982, p. 745). Considerando a cultura do imigrante boliviano subalternizada, a manifestação religiosa popular aparece como símbolo de resistência e um patrimônio para avivamento da cultura e identidade boliviana.

Essa tradição foi trazida pelo meu bisavô, seu Simão Arza Correia, que atravessou quilômetros e gerações, sempre orgulhosamente muito Patriota. Conforme relato de minha avó, Fidélia Arza Gualasua, a tradição dos festejos dos santos, teve origem com os pais de Simão Arza Correa, natural da cidade de Santa Ana, na Bolívia. Ele esteve envolvido em questões políticas, pelos quais foi perseguido, e veio foragido de sua cidade natal, trazendo consigo sua família, valores, costumes e tradições que havia herdado de seus pais.

Já no Brasil, no município de Guajará-Mirim-RO, na fronteira com Guayaramirín-Beni/Bolívia, meus bisavó, Simão Arza Correia acompanhado de minha bisavó Paula Arza de Paula e os doze filhos nascidos na cidade de San Joaquín, e dois filhos nascidos no Brasil, totalizando catorze filhos. Esses mantiveram presente suas tradições culturais, com os festejos dos santos, comemorado uma vez ao ano. O primeiro festejo realizado é o da Santa Maria Madalena, comemorado no dia 21 de julho. O segundo festejo é da Santa Ana, celebrado no dia 26 de julho. Por fim, o festejo de Santo São Joaquín no dia 21 de agosto.

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS
CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Figura 1-Paula Arza Gualasua e Simão Arza Correia



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Ao chegar ao Brasil, no município de Guajará-Mirim, fronteira com Bolívia, iniciou-se o festejo com a imagem do quadro do santo San Joaquín, e posteriormente, solicitou a produção dos santos na cidade de Guayaramerín-Beni/Bolívia, onde um artesão as confeccionou. Devido à restrição da alfândega, ele atravessou a imagem dos três santos pelo porto clandestino conhecido pelo nome de “Pérola Negra”, ao atravessarem com os santos no Brasil, em respeito a sua fé e devoção, levou as imagens ao bispo da época Dom Geraldo João Paulo Verdier¹, para realização da benção.

Figura 2-Primeiro quadro de San Joaquín, trazido por Simão Arza Correa, na qual iniciou os festejos no município de Guajará-Mirim, Rondônia.



Fonte: Arquivo da autora (2025)

¹ Foi nomeado pelo Papa João Paulo II, como 1º Bispo da Diocese de Guajará-Mirim- RO no dia 06/08/1980. Disponível em: <https://dioceseguajaramirim.org.br/dom-geraldo-verdier/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Ressalto que na época, em que os festejos eram realizados na casa de meus bisavós, o bispo Dom Geraldo Verdier, levavam os padres da França, para conhecer os festejos, onde eles se encantavam pela cultura boliviana, realizavam várias fotografias, filmagens em vídeo cassete das danças, tomavam a Chica e perguntava o modo de preparo, e também realizava entrevistas gravadas no gravador, na qual, diziam que seria divulgado na revista francesa, a cada ano, novos grupos de padres e visitantes atraídos pela cultura que tinham conhecidos através do grupo anterior.

Atualmente já falecido, contudo, a tradição se mantém viva até hoje através de minha avó materna Fidélia Arza Gualasua, uma das responsáveis pela continuidade, herdeira dos saberes e rituais dos seus ancestrais e tornou-se uma referência aos imigrantes bolivianos.

Durante muito tempo, quando eu era adolescente, eu não gostava de meu nome, devido ao preconceito escolar e a sociedade, por isso eu vivia em conflitos com minha identidade. Nasci no dia 21 de julho, data em que se festeja a Santa Maria Madalena. E a pedido de minha avó, Fidélia, minha mãe, Carmem Arza Gualasua, homenageou o nome da santa, razão pela qual me chamo Carla Madalena Arza Frazão.

Figura 3- Santa Maria Madalena



Fonte: Arquivo da autora (2025)

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Na rua, eu não mencionava que era descendente de bolivianos, pois tinha vergonha. Porém em casa, eu vivia o mundo da fronteira, durante anos eu tive minha identidade silenciada, minha avó sempre me ensinou a ter orgulho de minha origem, mas eu não sabia como lidar e durante anos eu silencieei a minha identidade. Quando alguém me perguntava sobre minhas origens, eu dizia que “era descendente de boliviano, mas brasileira”, minha avó ficava furiosa e triste. Hall (2006, p. 74-76), destaca a cultura cristalizada de uma nação, obriga as pessoas a escolherem entre “isso ou aquilo”, no entanto, essa lógica excludente do Outro imigrante boliviano ou descendente de imigrantes bolivianos, reforça essas dicotomias culturais e identitárias inconciliáveis, que precisam ser superadas em processos dinâmicos, heterogêneos, diversos de forma a evitar a atribuição de identidades cristalizadas, estereotipadas e estigmatizadas, que ocasionam o não sentimento de pertença cultural e identitária.

Portanto, as coisas começaram a mudar de forma espontânea em agosto de 2017, quando realizei uma viagem marcante, uma conexão imediata com minhas raízes culturais. A partir disso, passei a entender a minha árvore genealógica e, com o tempo, a valorizar o meu nome. Hoje entendo que meu nome carrega uma história de devoção, amor e resistência.

Outro fato marcante durante a viagem que vivenciei, foi a maneira como minha avó se vestia para participar da novena², durante as setes noites, a cada noite ela trocava de vestido. O modo de se vestir a identificava como pertencente a identidade cultural de San Joaquín, chamando a atenção tanto dos residentes quanto dos visitantes. Encantadas pela vestimenta, algumas pessoas pediam permissão para fotografá-la, elas se emocionavam com as vestimentas e a sua aparência, que as conectavam a memórias afetivas e lembranças de suas próprias mães e avós, que muitas das quais já não estavam presentes.

²O nome “novena” vem do latim *novem*, que significa *novenos*, nos quais são realizadas preces públicas ou privadas com o objetivo de obter graças especiais, em dias consecutivo ou não, sendo possível ser de sete a nove dias.

Disponível em: <https://bibliotecacatolica.com.br/blog/formacao/novenas/?srsltid=AfmBOorjn1q2YNHda8ujBYdF5EZhiQbcpsJulAZG5cto6CI7cmDMDpk>. Acesso em: 24 de mai. 2025.

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Figura 4-Minha avó, Fidélia na cidade de San Joaquín-Beni/Bolívia no festejo dos santos em 2024



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Ao retornar dessa viagem, conectei-me com minhas raízes, assumindo minha identidade e pertencimento cultural, que me modificou intensamente, enxergando a cultura com outros olhos e, pela primeira vez assumindo com orgulho minha identidade boliviana até os dias atuais, não mais silencie a minha identidade, uma herança dos meus ancestrais que agora compartilho com os que convivem comigo.

O festejo iniciou-se no bairro Tamandaré, e com o passar dos anos, foi transferido ao bairro Serraria, para a nova residência dos meus bisavós. Os devotos, imigrantes bolivianos, acompanharam a mudança da nova localização com muita fé e devoção. O festejo de cada santo é festejado na véspera do seu dia, com a programação de iniciando, a partir das 19 horas da noite, seguido de uma novena com reza e cânticos, e ao finalizar, iniciava-se a tão esperada

O *Torito* é uma dança tradicional da cultura boliviana, realizada pelos homens, que usam na cabeça uma máscara de boi feita de madeira, com decorações de fitas coloridas, espelho e um pano que cobre da cabeça até a canela. Os dançarinos, como são chamados, usam dois chocalhos de bronze, presos acima dos joelhos, que emitem sons marcantes durante a dança. Como sinal de respeito e tradição utilizam calça comprida. A dança é marcada por movimentos rítmicos de

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA ombros e cabeça, que balançam para frente e para trás, em sintonia com a música, eles também giram em círculos e abaixa a cabeça.

Figura 5-Os dançarinos em companhia das mamás e o chocalho de bronze



Fonte: Arquivo da autora (2025)

A outra dança, realizada pelas mulheres, é chamada de dança das *Mamas*, as participantes se vestem com vestidos rodados de cores vibrantes, enfeitados de fitas e rendas coloridas. Como adereço, utilizam um chapéu de palha decorado de tecido, espelhos e fitas coloridas que combinam com a roupa.

Figura 6-Grupo feminino de dança, chamado *Las Mamas*



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Elas também carregam um lenço da mesma cor do vestido, uma característica das integrantes, algumas possuem cabelos longos e pretos, que destacam com o

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

penteadado tradicional que compõe-se em duas tranças divididas ao meio, que a partir da metade do cumprimento, é entrelaçado a fita combinando com a cor da vestimenta, valorizando a identidade cultural.

Isso é acompanhado por muita dança, música e chicha, seguindo o ritual da tradição cultural, durante toda a noite era servida uma bebida natural, a Chicha, servida em copo de vidro. Essa bebida é feita de milho mole. O preparo da Chicha, tudo é realizado de forma manual, minha avó mesma que realiza o preparo, primeiro o milho é levado ao sol para “pegar um vento” e depois o milho mole é moído.

Figura 7-Moendo o milho artesanal para o preparo da Chicha



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Também é preparado o biscoito de milho salgado que também era feito do mesmo milho moído da Chicha, onde é assado no forno artesanal, também era feito o biscoito de milho doce, feito do mel da cana de açúcar com cravo e canela, no entanto, nem sempre se conseguia o mel, sendo deixada de lado. O biscoito chamado de “Paraguai” era feito da farinha de goma, ovo, cravo e canela este também se deixou de fazer ambos uma delícia, porém muito delicado de se fazer, mas foram deixando de se fazer com o decorrer do tempo. Seguindo a tradição da minha avó Fidélia Arza, que dizia “se a pessoa que está fazendo for ciumenta não se acerta a receita”.

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS
CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Figura 8-Biscoito de milho e a produção de pão caseiro e o bolo de trigo



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Nos festejos à meia noite, era servido o “chocolate”, como dizia meu bisavô, uma bebida quente, feita artesanalmente, sendo retirada do caroço do cacau. Seu sabor incomparável, que todos que bebem, afirmam que nunca haviam tomado algo parecido, isso é resultado de culinária familiar e herança cultural, devido ao preparo tradicional.

Figura 9-A semente do cacau para o preparo da bebida do chocolate



Fonte: Arquivo da autora (2025)

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Juntamente com uma sacolinha, de guloseimas da culinária boliviana, os brincantes recebiam o biscoito de milho, o pão com queijo, o pão doce e o bolo do trigo. À noite todos os brincantes levavam a bebida pinga para tomarem enquanto dançam o *Torito* com muita alegria. Os quartos são cedidos para os devotos que prestigiam e moram distante, pois esse momento é esperado o ano todo para ser celebrado.

No dia seguinte, o dia do santo, às cinco horas da manhã era servido um prato típico da Bolívia a *patasca*, uma sopa feita com os seguintes ingredientes: a cabeça do boi, a língua do boi, milho de mingau e o tempero da pimenta do reino com cominho um tempero da culinária boliviana e porções de macaxeira.

Figura 10 - A patasca prato típico do festejo



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Às oito horas da manhã, todos saíam em procissão com os três santos, juntamente com as *mamas*, as senhoras vestidas com o traje *Tipoe*, um vestido enfeitado com rendas e fitas no cabelo que é trançado em duas partes juntamente com uma fita da mesma cor o chapéu de palha e o lenço na mão da mesma cor, já os homens com uma máscara de madeira enfeitada com fitas coloridas espelho e o chocalho entre os joelhos.

Seguindo em procissão para a igreja Cristo Redentor, próxima à casa dos meus bisavós, todos os devotos imigrantes, revivem a memória de sua cultura lembrando do país de origem, são acompanhados pela banda de músicos ao vivo e fogos de artifícios até a chegada a igreja, seguida de uma missa realizada pelo padre,

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

o bispo e a comunidade local, após a missa com retorno a casa de seu Simão Arza e Paula Arza, onde era servido a Chicha a todos.

Já com idade avançada meu bisavô faleceu no ano 1997 e logo algum tempo depois minha bisavó falece em 2002, porém a tradição continuou firme sendo realizada através, dos dois filhos mais velhos, sendo eles meu tio Sinforoso Arza e minha avó Fidélia Arza Gualasua.

Figura 11-Os irmãos coordenadores dos festejos: Fidélia Arza ao lado de seus bisnetos Gabriel Arza, Ruan Arza e a filha Tereza Arza, Sinforoso Arza com sua esposa



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Antigamente, no tempo do meu bisavô, senhor Simão Arza, a música que acompanhava as danças e os festejos era tocada ao vivo pelos devotos da comunidade, os instrumentos tradicionais utilizados eram o bumbo, a caixinha e a flauta. Meu bisavô era reconhecido como mestre na flauta, e seu talento encantava a todos que o ouviam tocar. Com avançar do tempo e o falecimento dos músicos mais antigos, a tradição foi substituída pela modernidade, e as músicas passaram a ser produzidas por gravações por meio de CDs e, atualmente por pen drives, os quais minha avó passou a comprar na cidade de Guayaramerin e San Joaquín, na Bolívia.

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Figura 12-O DVD com as músicas dos festejos



Fonte: Arquivo da autora (2025)

O festejo foi atualizado no decorrer dos anos, e sofreu mudanças por questões familiares, e os preços dos alimentos, em decorrência do período da pandemia e a própria idade avançada da minha bisavó. Por exemplo, os biscoitos de milho, devido às questões climáticas, quase não se consegue o produto com os indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou responder o seguinte problema de pesquisa “como acontece a tradição cultural boliviana dos festejos dos três santos católicos na cidade Guajará-Mirim-RO fronteira Brasil/Bolívia?”. Ao recorremos ao levantamento bibliográfico, entendemos a fronteira de Guajará-Mirim-RO/Brasil e Guayaramerín-Beni/Bolívia, sendo uma fronteira que une, onde ela não é vista como uma barreira, mas um espaço híbrido de culturas, línguas e identidade que me misturam.

A pesquisa etnográfica foi importante, para que eu pudesse responder a pergunta problema da pesquisa, no qual narro subjetivamente a minha vivência em determinado contexto cultural, no entanto, não é um problema de pesquisa pessoal, mas evidencia uma realidade cultural e social, ao apresentar a tradição cultural dos festejos dos três santos católicos na cidade fronteira de Guajará-Mirim, destaco a sua importância para mim e para minha família em apresentar uma cultura deixada pelos meus bisavós a mais de 30 anos, mostrando que mesmo com a mudança

A TRADIÇÃO CULTURAL BOLIVIANA DO FESTEJO DOS TRÊS SANTOS CATÓLICOS NA CIDADE DE GUAJARÁ-MIRIM-RO FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA territorial, trouxeram com eles seus costumes, modos e tradição, reafirmando sua devoção na fé católica, através dessa tradição passada de geração para geração e reforçando o orgulho de pertencer à cultura boliviana, com isso, afirmando o símbolo de resistência da identidade cultural boliviana que prevalece firme em território brasileiro há mais de 30 anos.

Desse modo, os festejos dos três santos católicos na fronteira é uma forma de fortalecer a identidade e a cultura boliviana, dos imigrantes e descendentes bolivianos, mas também incluem brasileiros que juntos passam a compartilhar essa interação entre culturas, identidades e devoção que enriquece esse diálogo na fronteira.

REFERÊNCIA

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise. **Fórum Sociológico** [On-line], 23, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/842#quotation>. Acesso em: 09 mai. 2025.

BEOZZO, José Oscar. Religiosidade Popular. **Revista Eclesiástica Brasileira**, [S. l.], v. 42, n. 168, p. 744–758, 1982. DOI: 10.29386/reb.v42i168.3624. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/3624>. Acesso em: 19 jun. 2025.

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

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006..

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcsso.2017.113972. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 8 jun. 2025.



LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS EM MATEMÁTICAS: REFLEXIONES
SOBRE EL RAZONAMIENTO MATEMÁTICO Y LA DISCALCULIA

Lizyane Camila Freitas dos Santos¹

Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos²

Resumo: O presente artigo tem como intuito analisar e refletir sobre textos que envolvem as contribuições da leitura e interpretação de texto para a construção do raciocínio matemático na resolução de problemas matemáticos e a lacuna no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático para alunos com discalculia. Destaca-se que o entendimento e formulação de problemas matemática ancoram-se na compreensão e na capacidade de interpretação, como também, a estrutura lógica e a precisão da matemática, contribuem para a clareza e a coerência da comunicação. Nesse sentido, Língua Portuguesa e Matemática, possuem uma intrínseca relação de suporte ou base para o raciocínio matemático. Quando desenvolvidas de maneira transdisciplinar as concepções são ampliadas. Nessa direção, o estudo configura-se como pesquisa bibliográfica e documental, pois foram analisados leis, resoluções, artigos e

¹ Bacharelado em Administração pela UNOPAR, Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: freitaslizyane@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD; Especialista em Análise de dados e Matemática Aplicada; Licenciada em Pedagogia e em Matemática. Professora da rede Estadual de ensino – SEDUC/RO. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas-GEIFA. Editora da Revista Culturas & Fronteiras. E-mail: gislainasantos08@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7390210353402850> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0779-5411>

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

demais documentos para conhecer as investigações que visam relacionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, relacionadas à elaboração, construção e aplicação do raciocínio matemático ao contexto da discalculia. Os resultados indicam a necessidade da estreita relação e da necessidade de interação mútua entre as disciplinas de maneira colaborativa entre as duas. Apesar de encontrarmos essa atuação colaborativa entre as disciplinas, ainda nos tempos contemporâneos os saberes de Língua Portuguesa e Matemática, estão em seus espaços por vezes isoladas, nesse sentido, é necessário práticas pedagógicas transdisciplinares que interligam as disciplinas, perfazendo as relações necessárias entre ambas.

Palavras-chaves: Leitura; Interpretação; Textos Matemáticos; Raciocínio matemático; Interdisciplinaridade.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre textos que involucran las contribuciones de la lectura y la interpretación textual a la construcción del razonamiento matemático en la resolución de problemas matemáticos, y la brecha en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en estudiantes con discalculia. Se destaca que la comprensión y la formulación de problemas matemáticos se basan en la comprensión y la capacidad de interpretación, así como en la estructura lógica y la precisión de las matemáticas, lo que contribuye a la claridad y la coherencia de la comunicación. En este sentido, la Lengua Portuguesa y las Matemáticas tienen una relación intrínseca de soporte o base para el razonamiento matemático. Al desarrollarse de manera transdisciplinaria, estas concepciones se amplían. En esta dirección, el estudio se configura como una investigación bibliográfica y documental, ya que se analizaron leyes, resoluciones, artículos y otros documentos para comprender las investigaciones que buscan relacionar las disciplinas de la Lengua Portuguesa y las Matemáticas con la elaboración, construcción y aplicación del razonamiento matemático en el contexto de la discalculia. Los resultados indican la necesidad de una estrecha relación e interacción mutua entre las disciplinas

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

de maneira colaborativa. Si bien encontramos esta interacción colaborativa entre disciplinas, incluso en la actualidad, el conocimiento de la Lengua Portuguesa y las Matemáticas a veces se encuentra aislado en su propio espacio. En este sentido, son necesarias prácticas pedagógicas transdisciplinarias que interconecten las disciplinas, estableciendo las relaciones necesarias entre ellas.

Palabras clave: Lectura; Interpretación; Textos Matemáticos; Razonamiento Matemático; Interdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

Os diferentes saberes, que buscam conectar as disciplinas em busca de um conhecimento global, estão na visão de muitos professores em um contexto educacional contemporâneo no qual as disciplinas estão isoladas, como acontece com a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, frequentemente ensinadas de forma estanque, cada uma em seu espaço, no entanto, destaca-se que os pilares complementares para a formação de indivíduos com raciocínio lógico aguçado e capacidade de resolução de problemas necessitam que essas disciplinas estejam intrinsecamente ligadas, pois a habilidade de interpretar textos complexos, de articular ideias de forma clara e de compreender enunciados é um pré-requisito para decodificar desafios matemáticos.

Nesse sentido, este artigo possui o foco em analisar e refletir sobre textos que envolvem contribuições da leitura e interpretação de texto para a construção do raciocínio matemático na resolução de problemas matemáticos e na lacuna do desenvolvimento do raciocínio lógico matemático para alunos com discalculia.

Destaca-se que o entendimento e formulação de problemas matemáticos ancoram-se na compreensão e na capacidade de interpretação, como também, a estrutura lógica e a precisão da matemática contribuem para a clareza e a coerência da comunicação. Nesse sentido, Língua Portuguesa e Matemática possuem uma intrínseca relação de suporte ou base para o

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

raciocínio matemático. Concepção necessária com a transdisciplinaridade, essa metodologia promove o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, defendendo a ideia da desfragmentação das disciplinas, para avançar no ensino e aprendizagem.

Nessa direção, o estudo configura-se como pesquisa bibliográfica e documental, pois foram analisadas obras escritas e documentais para conhecer as pesquisas que visam relacionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática relacionadas à elaboração, construção e aplicação do raciocínio matemático. Os resultados indicam a necessidade da estreita relação e da necessidade de interação mútua entre as disciplinas de maneira colaborativa entre as duas. Apesar de encontrarmos essa atuação colaborativa entre as disciplinas, ainda nos tempos contemporâneos os saberes de Língua Portuguesa e Matemática estão em seus espaços, por vezes isoladas, nesse sentido, são necessárias práticas pedagógicas transdisciplinares que interligam as disciplinas, estabelecendo as relações necessárias entre ambas. O trabalho encontra-se organizado em cinco tópicos. Este primeiro tópico é introdutório, o segundo constitui na apresentação de contextos de leitura e interpretação de textos para o campo matemático, o próximo tópico apresenta pesquisas que relacionam a interpretação de textos para a construção do raciocínio matemático. Após refletir sobre as conexões necessária entre Língua Portuguesa e Matemática esse penúltimo tópico aborda as relações estabelecida do raciocínio matemático nos alunos com discalculia e, por fim, apresentamos as considerações que deram suporte às discussões.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS PARA O CAMPO MATEMÁTICO

Ao considerar o ensino e aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é imprescindível salientar a aproximação de ambas para a construção da formação plena do educando. A leitura para essa perspectiva, constrói-se por meio do processo social e busca a construção de sentido, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento e da

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

linguagem (FREIRE, 2003; VYGOTSKY, 1991), campo que não será abordado em profundidade; no entanto, cabe salientar a estreita relação entre esses campos para a amplitude necessária para uma leitura que busca uma formação ampla.

Nesse contexto, a leitura vai muito além de decifrar letras e códigos, o que, para Kleiman (2002), “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores, podemos atribuir o fracasso geral do aluno no 1º e 2º grau”. Primeiramente, partimos da ideia de leitura como prática social, Freire (2003), pois ao ler de maneira aguçada, lançamo-nos às mudanças para em que,

ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí entre outros pontos fundamentais, importância do ensino correto da leitura e da escrita. (FREIRE, 2003, p. 261).

Nesse contexto, ler com o objetivo de promover uma reflexão crítica incentivará o aluno a questionar, justificar e procurar soluções adequadas para o cenário apresentado em sua leitura. Isso fornecerá os instrumentos necessários para uma compreensão crítica do texto e da realidade, capacitando-o a agir no mundo.

É importante ressaltar que essa estratégia de vincular as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tem suas raízes na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Isso ocorreu por meio de reflexões e debates acadêmicos acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sendo apoiado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é ensinar essas matérias de forma mais contextualizada, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e sua conexão com as práticas sociais. Edgar Morin (2015) sustenta que o conhecimento precisa ser constantemente reavaliado e revisado pelo pensamento, que, por sua vez, é mais valioso do que nunca para o indivíduo e para a sociedade.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

Assim como o capital, o pensamento crítico é enriquecido pelo questionamento, pela dúvida, pela necessidade de descobertas, no entanto, primeiramente, é preciso entender o que o texto está lhe requerendo, nessa perspectiva, a resolução de um problema matemático raramente se inicia com cálculos, suas raízes estão na compreensão do enunciado. Um aluno que não consegue interpretar o que é solicitado, identificar os dados relevantes e discernir a pergunta central do problema, dificilmente alcançará a solução correta. É nesse espaço que a língua portuguesa se revela indispensável. Pois, sem uma sólida base em leitura e interpretação de texto, a matemática se torna um conjunto de símbolos sem significados, e a resolução de problema um mero exercício de adivinhação. Para Pólya (1995, p. 102) “É uma tolice responder a uma pergunta que não tenha sido compreendida”.

Nesse contexto, Santos (2023) afirma que para que haja aprendizagem, as ideias devem se articular mutuamente e apresentar ramificações. Assim, uma ideia central não se limita a uma única disciplina, mas percorre um caminho que transcende as fronteiras disciplinares.

E o professor com essa visão transdisciplinar precisa colocar-se na posição de aluno, pois nesse espaço, conseguirá perceber seu ponto de vista, compreendendo o que está na cabeça do aluno, para isso o professor deve pensar em suas próprias experiências, nas dificuldades e sucessos em ao longo de sua trajetória acadêmica o professor tenha vivenciado.

CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO

Um dos grandes desafios da matemática escolar está em desenvolver o raciocínio matemático nos alunos, ou seja, raciocinar matematicamente, ancorados nas reflexões de Pólya (1995), em que consiste em construir inferências justificadas, onde o aluno utiliza as informações matemáticas para chegar a novas conclusões.

O raciocínio matemático é considerado essencial por diversos autores para o progresso da aprendizagem em matemática. (OLIVEIRA, 2012, p. 3)

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

define o raciocínio matemática como “um conjunto de processos mentais complexos através dos quais se obtêm novas proposições (conhecimento novo) a partir de proposições conhecidas ou assumidas (conhecimento prévio).

Destaca-se também que o raciocínio matemático consiste na capacidade de apropriar-se da lógica em contribuição com o pensamento crítico ao que tange à resolução de problemas com o intuito de construir, ampliar e consolidar os conceitos matemáticos. Nesse sentido, partimos do ponto em que raciocinar matematicamente consiste em fazer inferências justificadas (PÓLYA, 1995; OLIVEIRA, 2008; KLEIMAN, 2002), ou seja, apropria-se do conhecimento matemático que já conhecemos para chegar a novas conclusões de forma justificada.

Várias pesquisas abordam a temática da construção de raciocinar matematicamente, para este artigo, vamos refletir essa temática em relação à Língua Portuguesa. Para tanto, foram destacadas quatro pesquisas, uma para cada campo: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Para o Ensino Infantil, os autores SIEVERT E RIBEIRO (2023) destacam que o aprendizado da Matemática e da Língua Portuguesa está relacionado às manipulações e interações que partem de objetos ou situações concretas, além das interações sociais em sala de aula, na qual o aluno deve ser o centro do processo ensino-aprendizagem. Segundo os autores, nesse período a criança não é capaz de pensar de maneira formal, não apresenta o pensamento hipotético-dedutivo.

Já para o Ensino Fundamental, PEREIRA & PONTES (2018), desenvolvida com aluno do 8º ano do ensino fundamental, os autores frisam que os processos de raciocínio matemático surgem nos momentos de discussão coletiva. As justificações apresentadas pelos alunos parecem emergir dos momentos de discussão coletiva, essencialmente associadas aos princípios referentes a solicitar a explicação do “porquê” e a valorizar contribuições incorretas ou parciais, sendo suscitadas por ações de guiar e desafiar por parte do educador.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

Nesse contexto, é importante ressaltar que as generalizações e justificações que surgem durante uma unidade de ensino sobre sequência possuem características bastante específicas para promover o raciocínio matemático dos estudantes em sala de aula. Investigações futuras com intervenções que visem generalizações e justificações noutros tópicos matemáticos poderão robustecer os princípios de design e as suas relações com as ações do professor, contribuindo para o conhecimento na área do raciocínio matemático. Ao ponto de construir nesse aluno um “ouvinte inteligente”, em que o interesse desse ouvinte seja primeiramente verificar se o presente passo do argumento está correto e compreender o objeto desse passo, a fim de chegar por meio de questionamentos aos resultados obtidos. Segundo Pólya (1995), um professor inteligente precisa entender que:

Uma dedução corretamente apresentada no livro ou no quadro-negro pode ser inacessível e pouco instrutiva se o objetivo dos passos sucessivos for incompreensível, isto é, se o leitor, ou o ouvinte, não conseguir entender como foi possível encontrar o argumento, se ele não for capaz de apresentação nenhum indício que lhe sirva para encontrar por si só o argumento (PÓLYA, 1995, p. 102).

Nesse sentido, a interpretação de texto mostra sua importância na resolução de problemas matemáticos, sendo esse o primeiro passo para alcançar o objetivo necessário, pois pensar matematicamente trata-se de um construto multifacetado que engloba processos cognitivos e metacognitivos, construindo capacidades de controlar e regular o próprio pensamento durante a resolução de problemas.

A próxima reflexão está posicionada no Ensino Médio com os autores OLIVEIRA e LOPES (2012), a pesquisa analisou dois campos: a construção do conhecimento matemático e a semântica dos termos utilizados na Matemática. Para o primeiro item, a pesquisa aponta que as atividades de leitura e escrita matemática parecem ter proporcionado ao aluno maior compreensão com relação aos conceitos matemáticos, tendo sido um facilitador e um potencializador da construção do conhecimento. Para o outro campo pesquisado, a pesquisa aponta que as atividades proporcionaram aos alunos maior compreensão com relação à linguagem utilizada na disciplina. Como

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

também impulsionaram, nos alunos, maior consciência sobre a importância da Matemática na vida diária, nas profissões, nas outras disciplinas, e no pleno exercício da cidadania.

Em síntese, os dados da pesquisa indicam que um processo de intervenção com Leitura e Escrita nas aulas de matemática do Ensino Médio pode ser apontado como uma estratégia que contribui para repensar o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina, possibilitando aos alunos não apenas a aquisição de conhecimentos e competências, mas também convivência e realização individual, por meio de experiências inovadoras.

Por fim, o Ensino Superior, com base nas pesquisas de BRITO; FINI; GARCIA (1994), para esta pesquisa, o objetivo foi explorar as relações entre a solução de problemas (que evidenciam o raciocínio matemático) e o desempenho verbal, foi realizado nos primeiros anos do curso de licenciatura em matemática. Pontos apontados na pesquisa: a compreensão da natureza do problema é tão importante para a solução do mesmo quanto a exigência de um conjunto de habilidades matemáticas. Que a compreensão verbal do enunciado do problema seja anterior à compreensão do problema, pois, segundo os pesquisadores, é necessário um mínimo de habilidade verbal para possibilitar a compreensão da natureza matemática do problema. Já que, o primeiro passo na solução de problemas é a identificação de um conjunto de informações, conduzindo para a compreensão sintática do problema, O próximo passo consiste em representação interna (representações algébricas, matemática geométrica e mista). Nesse sentido, constrói-se uma discriminação entre o fundamental e o acessório, destacando os elementos importantes e estabelecendo as reações mútuas.

Com isso, o sujeito percebe que os elementos fazem sentido em termos matemáticos, ocorre nesse sentido a compreensão do problema e do movimento para a solução. Esse movimento de compreensão de texto também pode ser construído com o diálogo em grupo, como defendem SMOLE & DINIZ (2017), onde crianças desenvolvem habilidades de raciocínio como: “investigação, inferência, reflexão e argumentação”.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

Cabe um espaço para reflexões sobre os problemas matemáticos, onde Smole (2017) teoriza como *problemoteza*, que consiste na coleção organizada de problemas que ficam em uma caixa, como: problemas auxiliares; problemas equivalentes; problemas rotineiros; problemas de determinação e problemas de demonstração (POLYA, 1995).

Problemas auxiliares consistem no meio pelo qual tentamos chegar ao nosso objetivo. “Aprender (ou ensinar) a manipular com inteligência problemas auxiliares é uma tarefa importante” (PÓLYA, 1995, p. 119). No entanto, seguindo as teorias desta autora, as vantagens de utilizar um problema auxiliar, utilizando o resultado ou o método deste problema auxiliar, sendo introdutivo, é razoável considerá-lo como a utilização para oportunizar familiaridade de métodos, operações ou instrumentos que poderão ser utilizados na resolução do problema original.

No que tange aos problemas equivalentes, é quando dois problemas equivalem, ou seja, quando a resolução de um deles importa na resolução do outro. Esses problemas são muito utilizados nas salas de aula, no entanto, ficar apenas nesses exemplos pode não estimular todos os mecanismos para a construção de um aluno questionador, pois inibe suas descobertas. É preciso que o aluno seja estimulado a diversos contextos desafiadores e aguçado a reflexões e questionamentos justificados.

Outro campo muito utilizado é o problema rotineiro, que consiste quando o problema pode ser solucionado pela substituição de dados específicos no problema genérico resolvido antes, ou pelo seguimento, passo a passo, de um exemplo muito batido. Em contrapartida:

O ensino de matemática que se reduz ao desempenho mecânico de operações matemáticas rotineiras fica bem abaixo do nível do livro de cozinha, pois as receitas culinárias sempre deixam alguma coisa à imaginação e ao discernimento do cozinheiro, mas as receitas matemáticas não deixam nada a ninguém (PÓLYA, 1995, p. 124).

É preciso refletir na construção dos problemas de modo que neles sejam apresentadas semelhanças na realidade, sem fixar apenas no cotidiano, com enunciados ricos em detalhes e que exijam não apenas o cálculo, mas a interpretação de cenários complexos que estimulem o leitor (alunos que irão

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

resolver os problemas) a descobertas significativas, forneça a dúvida com os problemas e estimulem na busca de solucionar as dúvidas existentes.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001, p. 259).

Freire nos estimula a repensar as práticas exercidas, pois o intuito da prática é despertar no aluno a curiosidade, para que a resolução de problemas possa ocorrer de maneira a problematizar, justificar, questionar e compreender o contexto apresentado. Corroborando Santos (2020) que é preciso aceitar o fato de que não se pode fugir das abstrações, hipertrofiando a importância do concreto, ou seja, é preciso construir conhecimentos respeitando e analisando as abstrações. Então, contextos abstratos se fazem necessários para a construção do pensamento matemático.

Os dois últimos problemas estão na determinação e demonstração. Para o problema de determinação, o foco consiste em determinar incógnitas de todos os tipos, como também encontrar, calcular, obter, produzir, traçar, construir todos os tipos de objetos. As partes principais deste tipo de problema: incógnita, dados e condicionante.

Já os problemas de demonstração consistem em mostrar conclusivamente que certa afirmativa, claramente enunciada, é verdadeira ou, então, que é falsa. Nesse sentido, as partes principais para este problema consistem na hipótese e na conclusão do teorema que tiver de ser provado ou refutado.

RACIOCÍNIO LÓGICO COMO PILAR NA REDUÇÃO DE DIFICULDADES EM DISCALCULIA

As reflexões das seções anteriores abordaram o contexto de prática que envolvem interligação entre Língua Portuguesa e Matemática, para o raciocínio lógico. Avançando no contexto da interação e construção do raciocínio lógico,

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

para essa seção a intenção é refletir como o raciocínio lógico pode reduzir as dificuldades apresentadas em alunos como discalculia.

Segundo Correia (2011), discalculia é uma dificuldade de aprendizagem específica, diagnosticado por meio de testes padronizados e individualmente verificando substancialmente se estão abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência DSM-IV (2002). Nesse contexto, para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS) há três tipos de transtornos específicos de aprendizagem: Transtornos da Leitura, o Transtorno da Matemática e o Transtorno da Expressão.

Então, discalculia “É um problema causado por má formação neurológica, que se manifesta como uma dificuldade da criança em realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência” (PERETTI, 2009, p. 16). Para classificação Internacional de Doenças, CID-10, Gentile (2002) compara a dislexia, que a dificuldade com o aprendizado da leitura e escrita, com a discalculia, no sentido em que a falha na formação dos circuitos neuronais, pois está no âmago de como é processada a informação para chegar à aprendizagem, a Discalculia é classificada em graus: leve, médio e limite. Este transtorno específico da aprendizagem atinge cerca de 3% a 6% da população³.

As crianças com Discalculia apresentam dificuldade no reconhecimento do número e sua associação às grandezas correspondentes, pontos em que o aprendizado da matemática fica deficitário, pois, a operação matemática se inicia com o reconhecimento numérico. Outro elemento a ser desenvolvido para intervir em mecanismos que reduzem a falta de compreensão do número e das operações matemáticas relacionadas a posição espacial dos mesmos é que a resolução de operações matemáticas necessidade da organização viso espacial para organizar os números nas suas posições adequadas. Crianças com Discalculia possuem dificuldades na compreensão do raciocínio envolvido, falha

³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-38631557#:~:text=Mas%20h%C3%A1%20pessoas%20para%20quem,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20sofre%20de%20discalculia>. Acesso: 24 jul 2025.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

na memória em curto prazo, o que exerce um papel fundamental no desempenho matemático, na operação do raciocínio aritmético, do raciocínio matemático.

Nessa perspectiva o artigo apresenta uma intervenção amparada em três vertentes: Matemática visual, Matemática no dia a dia e Motivação para o aprendizado. Acreditando que quanto mais próxima a matemática estiver do aluno, mais fluirá o aprendizado.

Matemática visual fazer uso de material concreto para ábaco, tangram, material dourado, tabuadas adaptadas visualmente, calculadoras. Além disso, os materiais manipuláveis podem ser um aliado do educador no ensino aprendizagem, e, para os alunos com discalculia são extremamente importantes. O foco com esse material consiste em estimular para além das contas, sendo necessário verificar e compreender. Nesse campo de materiais manipuláveis que o raciocínio matemático vai se construindo, no entanto, é preciso que a manipulação dos objetos esteja despertando no aluno a curiosidade, que o faz buscar novas descobertas.

Matemática para o dia a dia sugere que objetos do cotidiano possuem a capacidade de dominar conceitos matemáticos por meio desses objetos, de exemplos e de práticas que envolvem o dia a dia da criança, Coelho (2013). Para Santos (2020, p. 150), “é de fundamental importância que se priorize a utilização da Matemática como ferramenta de utilidade prática para a vida”. Estimulando o aluno a expressar-se verbalmente o seu pensamento matemático, por meio de diferentes abordagens e buscando que por meio do raciocínio matemático o aluno possa detectar padrões.

O ritmo de cada criança e a motivação para o aprendizado são vertentes que se unem nesse campo. A primeira vertente tange o ritmo da criança respeitando o aprendizado como um processo individualizado; a segunda diz respeito a estímulos para despertar o interesse para o aprendizado, ou seja, motivá-los. Os jogos podem ser estímulo para o aprendizado de matemática, sejam jogos de tabuleiros ou digitais.

Ao permitir que nossos estudantes pratiquem o pensamento crítico, reconheçam padrões, solucionem problemas de maneira estrutura e organizada,

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

estamos não apenas enfrentando dificuldade pontuais, mas envolvendo a interdisciplinaridade para todas as disciplinas. Isso conduz a um crescimento mental completo de cada aluno, capacitando-os a ultrapassar obstáculos e atingir seu potencial máximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construção em prática, aprender significativamente. Problemas convencionais (exercício de fixação, exercício de memorização, problemas desinteressantes, mal formulados, sem noção) habitam os alunos a fazer contas, eles não pensam sobre os problemas. Problematicar o problema, colocar três perguntas nos problemas, representar o problema por meio de desenho, solicitar que ele construa problemas. No entanto, o educador precisa despertar no aluno o interesse e a compreensão do problema a ser resolvido, ou seja, é preciso que o aluno consiga compreender o que foi solicitado ao problema ao mesmo tempo em que o aluno tenha interesse em resolver o problema. Para isso, o problema precisa ser bem escolhido, de maneira a despertar no aluno o interesse.

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são aliadas indispensáveis para o desenvolvimento do raciocínio matemático, proporcionando melhor capacidade para a resolução de problemas. Destaca-se que, para um bom desenvolvimento da resolução de problemas, é necessário possuir proficiência em leitura, interpretação de texto e habilidade na produção de texto, pois são estruturas necessárias, fornecendo a base extraída da Língua Portuguesa, da qual a Matemática se apropria, para que os alunos com essas estruturas possam alcançar o raciocínio lógico e poder resolver os desafios matemáticos com mais precisão, clareza e justificação.

Valorizar, reconhecer e promover essa interdependência no processo educacional é fundamental para a formação do indivíduo de maneira completa. Dessa maneira, os educandos serão capazes de analisar criticamente o mundo, de expressar suas ideias de maneira mais clara e de resolver complexos

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

problemas em diversas esferas da vida. A transdisciplinaridade não é apenas uma metodologia pedagógica, trata-se de um imperativo para a formação de pensamentos autônomos e eficazes.

Diante das reflexões, podemos perceber que as situações sociais em que os alunos atuam são prerrogativas desenvolvidas ao longo de sua trajetória acadêmica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, então pensar essas disciplinas de maneira interligada se faz necessário e urgente. A intersecção entre essas disciplinas constitui-se em promover no aluno a construção do pensamento complexo, pois elas (Língua Portuguesa e Matemática) atuam como mecanismos cognitivos primários que moldam nossa capacidade de interagir com o mundo de maneira lógica e expressiva.

Por fim, o educador, no momento em que constrói um exemplo na forma de problema matemático, precisa ir além de apenas apresentar uma série de exercícios descontextualizados, é preciso considerar os detalhes da resolução e procurar torná-lo tão simples quanto possível; examine as partes mais amplas da resolução a fim de abreviá-las, como também, perceber toda a resolução num relance. Outro ponto, por ser modificar vantajosamente as partes maiores e menores da resolução, melhorá-la toda e inseri-la tão naturalmente quanto for possível, nos seus conhecimentos adquiridos.

Este trabalho torna-se relevante para a área educacional, posto que os profissionais da educação precisam de um olhar mais sensível no que concerne à construção, elaboração, aplicação e reflexão dos problemas aplicados na sala de aula para a construção do raciocínio matemático. Ademais, constata-se, ainda, que é necessária uma reforma de pensamento na qual a desfragmentação e transdisciplinaridade das disciplinas se fazem necessárias para o ensino e aprendizado.

A desfragmentação de disciplinas consiste em atraso da educação, visto que a integração amplia o campo de aprendizagem, principalmente ao que tange a discalculia, pois a matemática desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo. Cabe frisar que a discalculia está relacionada com a dificuldade em

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

matemática e ancorada no neurodesenvolvimento, destacamos que essa dificuldade que não tem nada a ver com a falta de esforço ou falta de inteligência.

Avançar seguindo o tempo da criança, reforçado o aprendizado, num ambiente acolhedor, com objetos e mecanismos que estimulem seu aprendizado, motivando-os para avançar e despertando a curiosidade, são caminhos a serem trilhados para reduzir os déficits que a discalculia causa. Destaca-se que matemática não a busca de rapidez nos cálculos, ou seja, não está relacionada com a velocidade e sim com o estudo de padrões, com a percepção visual, com a criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Mec, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 19 jul.2025.

BRITO, M. R. F; FINI, L. D. T; GARCIA, V. J. N. Um estudo exploratório sobre as relações entre o raciocínio verbal e o raciocínio matemático. Pro-Posições v. 5 nº 1 [13] p. 37 a 9. 44, 1994. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644329> Acesso em: 5 jul.2025.

CORREIA, L. M. Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específica. Innovación Educativa, nº 21: p.91-106. Disponível em: [file:///C:/Users/PROF%20\(A\)%20RAYANA/Downloads/26-Texto%20do%20artigo-713-1-10-20120507](file:///C:/Users/PROF%20(A)%20RAYANA/Downloads/26-Texto%20do%20artigo-713-1-10-20120507). Acesso em 24 jul.2025.

DMS IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Feire aos professores, Estuda v. [online]. 2001, vol. 15, n.42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 jul. 2025.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E A DISCALCULIA

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Editora Pontes, 2002.

MACHADO, Nílson José. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua 6ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento 22ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2015.

OLIVEIRA, R. A; LOPES, C. E. O Ler e o Escrever na Construção do Conhecimento Matemático no Ensino Médio. Bolema, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 513-534, 2012.

PEREIRA, J. M; PONTES, J. P. Promover o Raciocínio Matemático dos Alunos: uma investigação baseada em Design. Bolema, Rio Claro (SP) v. 32, n. 62, p. 781-201, 2018.

PERETTI, L. Discalculia – Transtornos de aprendizagem. Monografia Curso de Graduação em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2009.

POLYA, G. A arte de Resolver Problemas: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: interciência, 1995.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, G. R. F; FARIAS, W. F. O Ensino da Matemática e a vinculação do conteúdo escolar com a vida do aluno: Estudo na fronteira em Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia). Cultura & Fronteira, V. 7, p. 34-53, 2023. Disponível
<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/7168/237>
Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, G. R. F. dos. Educação matemática: as relações da formação escolar na vida cotidiana dos alunos brasileiros e bolivianos. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2020.

SIEVERT, B.; RIBEIRO, C. B. Aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais sob a ótica de Piaget. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e65/1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984644467381. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67381>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. Linguagem e pensamento. São Paulo: Martins Fontes, 1991.