

A FORMAÇÃO DOCENTE QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA COM PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

**QUILOMBOLA TEACHER TRAINING: A DIALOGIC ANALYSIS BASED ON
BAKHTINIAN PREMISES AND LEARNING OBJECTS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 08/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786131281](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786131281)

Ivanildo dos Santos¹

José Adnilton Oliveira Ferreira²

RESUMO

O estudo apresenta uma análise sobre a formação docente quilombola a partir dos pressupostos bakhtinianos de dialogia e polifonia, considerando os objetos de aprendizagem como mediadores das relações pedagógicas. A pesquisa parte do entendimento de que práticas educativas situadas em territórios quilombolas exigem reconhecimento dos saberes ancestrais, das identidades culturais e das vozes que compõem o cotidiano comunitário. O objetivo é compreender como os professores interpretam sua formação e de que modo os objetos de aprendizagem e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem favorecer processos dialógicos sensíveis à diversidade étnico-racial. A investigação dialoga com a realidade sociocultural dos quilombos e propõe uma reflexão crítica sobre os desafios formativos enfrentados por esses docentes no estado do Amapá. O estudo se sustenta em pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, articulando fundamentos bakhtinianos às práticas educativas locais. A análise evidencia como narrativas, interações e mediações culturais impactam a atuação docente. A proposta contribui para debates sobre equidade, identidade e fortalecimento pedagógico em contextos quilombolas, ampliando a compreensão de modelos formativos que aproximem escola, cultura e diálogo na era digital.

Palavras-chave: Formação Docente; Comunidades Quilombolas; Polifonia; Objetos de Aprendizagem; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This study presents an analysis of quilombola teacher education based on Bakhtinian principles of dialogism and polyphony, considering learning objects as mediators in pedagogical relations. The research assumes that educational practices developed in

quilombola territories require recognition of ancestral knowledge, cultural identities and the multiple voices that shape community life. The aim is to understand how teachers interpret their own training and how learning objects and Digital Information and Communication Technologies (DICTs) can support dialogic processes attentive to ethnic and racial diversity. The investigation engages with the sociocultural reality of quilombos and develops a critical reflection on the formative challenges faced by these educators in the state of Amapá. The study is grounded in bibliographic research and a qualitative approach, articulating Bakhtinian foundations with local educational practices. The analysis highlights how narratives, interactions and cultural mediations influence teaching. The proposal contributes to discussions on equity, identity and pedagogical strengthening in quilombola contexts. The study seeks to broaden the understanding of formative models that connect school, culture and dialogue in the digital era.

Keywords: Teacher Education; Quilombola Communities; Polyphony; Learning Objects; Digital Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente quilombola emerge como campo de investigação que exige atenção rigorosa às especificidades culturais, históricas e sociais presentes nos territórios ocupados por comunidades remanescentes de quilombos. Esse tema ganha relevância à medida que a escola se configura como espaço de disputa simbólica e de afirmação identitária, especialmente quando situada em contextos marcados pela resistência, pela ancestralidade e pela multiplicidade de vozes que compõem o cotidiano quilombola. Ao considerar que práticas formativas não se

desenvolvem de maneira neutra, mas atravessadas pelas experiências e pelos valores que estruturam esses coletivos, torna-se necessário compreender como o professor constrói sua atuação pedagógica em diálogo com a cultura local.

Nesse cenário, a teoria bakhtiniana apresenta-se como possibilidade teórico-metodológica capaz de iluminar a formação docente a partir da dialogia e da polifonia. Para Mikhail Bakhtin, a linguagem é o espaço de encontro entre sujeitos historicamente situados, e cada enunciação carrega marcas de vozes sociais que se cruzam, se tensionam e se complementam.

Ao transportar esse entendimento para o campo educacional, abre-se a oportunidade de analisar como professores quilombolas mobilizam saberes que circulam entre tradições comunitárias e demandas contemporâneas, articulando discurso, identidade e práticas pedagógicas em um movimento formativo sempre inacabado.

Nesse pensamento, o estudo considera que a formação docente ocorre na relação constante entre o professor, o aluno e o conhecimento, imbricação que se intensifica quando mediada por objetos de aprendizagem compreendidos como construções culturais. Esses objetos, sejam tecnológicos, simbólicos ou materiais, carregam intencionalidades e dialogam com modos de aprender que variam conforme a vivência social dos sujeitos envolvidos. Entre comunidades quilombolas, onde a memória, a oralidade e as práticas coletivas exercem centralidade, a mediação pedagógica ganha contornos próprios que precisam ser analisados de forma sensível e situada.

Dentro desse quadro, os objetos de aprendizagem — expandidos contemporaneamente pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) — surgem como mediadores potentes para promover interações significativas, desde que utilizados de forma crítica e contextualizada. Em contextos quilombolas, esses recursos podem contribuir para reconhecer narrativas ancestrais, fortalecer vínculos identitários e ampliar perspectivas pedagógicas que dialoguem com a realidade social dos estudantes. Diante disso, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: Como os professores de comunidades quilombolas podem ressignificar sua formação e sua prática por meio do uso dialógico de objetos de aprendizagem e tecnologias digitais, sem que isso anule as vozes e os saberes ancestrais de seus territórios?

Para responder a essa questão, este artigo estipula como objetivo geral analisar as potencialidades da formação docente quilombola sob a lente da polifonia bakhtiniana, investigando como os objetos de aprendizagem digitais e as ferramentas de interação virtual podem atuar como vetores de resistência e afirmação cultural. Metodologicamente, a investigação sustenta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, preparando o terreno para discutir, nas seções seguintes, os cruzamentos teóricos que sustentam a práxis educativa em territórios tradicionais.

2. A DIALOGIA E A POLIFONIA COMO FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

A dialogia, conforme defendida por Mikhail Bakhtin, é compreendida como uma relação de interação responsiva entre vozes sociais distintas, o que confere ao discurso um caráter vivo, socialmente situado e ideológico. No campo da educação, esse

conceito permite visualizar o processo formativo como uma construção coletiva, em que o conhecimento é sempre resultado de encontros, conflitos e negociações de sentido. Na formação docente, isso implica reconhecer o educador como sujeito de enunciações múltiplas, implicado em diferentes esferas culturais, políticas e discursivas.

A polifonia, por sua vez, refere-se à coexistência de vozes diversas e autônomas em um mesmo espaço discursivo, sem que haja a anulação ou silenciamento de qualquer uma delas. Ao ser transposta para o campo educacional, a polifonia desafia os modelos pedagógicos monológicos, centrados em uma única verdade ou narrativa. Na educação quilombola, essa perspectiva permite compreender e valorizar a pluralidade de saberes que circulam nas comunidades, criando possibilidades reais de práticas pedagógicas mais justas, dialógicas e significativas.

De acordo com Bakhtin (2006a apud SERAFIM; XAVIER, 2021), toda compreensão da fala e do enunciado carrega uma natureza ativamente responsiva, o que significa que o processo de escuta gera, obrigatoriamente, uma resposta na qual o ouvinte se torna falante. Quando se pensa na educação quilombola, essa perspectiva dialogal ganha força ao evidenciar que as práticas pedagógicas só adquirem legitimidade quando reconhecem e acolhem a multiplicidade de narrativas presentes nas comunidades. Esse entendimento aproxima a formação docente de uma ética da escuta, fundamental para que o professor compreenda sua atuação como parte de um processo social mais amplo e profundamente marcado pela ancestralidade e pela resistência.

Em consonância com esse pensamento, Candau (2013) reforça a importância de práticas pedagógicas que se articulem à valorização das diferenças culturais, afastando-se de modelos escolares que impõem homogeneizações e narrativas únicas. A autora destaca que o cotidiano escolar é atravessado por disputas simbólicas que precisam ser reconhecidas e tematizadas para que a educação se converta em espaço de afirmação identitária. Em comunidades quilombolas, essa discussão torna-se ainda mais necessária, pois envolve modos de vida que historicamente enfrentaram silenciamentos, marginalizações e negações de pertencimento.

Ao dialogar com Freire (1996), observa-se que a dialogia não se reduz à troca de palavras, mas representa uma postura ética e política orientada pela compreensão do sujeito como ser histórico. Para o autor, a educação libertadora se alimenta do encontro entre vozes que se reconhecem e se transformam mutuamente. Essa concepção dialoga diretamente com a educação quilombola, que exige a construção de práticas que valorizem as trajetórias coletivas, a ancestralidade e a luta por direitos historicamente negados, conforme reconhecem os princípios previstos na LDB (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

Neste cenário, a polifonia bakhtiniana revela seu potencial quando aplicada à formação docente, pois evidencia que o professor quilombola atua imerso em múltiplos discursos, desde políticas educacionais até tradições comunitárias, que entram em tensão e negociação permanente.

A convivência entre as orientações da BNCC (Brasil, 2018) — que propõe competências voltadas ao respeito à diversidade — e os

saberes territoriais produz um campo tensionado. Essa fricção exige que a formação de professores seja encarada como um espaço de negociação simbólica, onde vozes comunitárias, acadêmicas e institucionais convivem em movimento contínuo. A dimensão social da linguagem, conforme sustentada por Bakhtin (2011), reforça que nenhum processo educativo pode ser compreendido fora das relações que sustentam a vida coletiva. No território do Amapá, esse diagnóstico ganha contornos dramáticos. Como bem aponta Custódio (2019), há um hiato profundo entre as intenções legais da educação escolar quilombola e o real retrato da realidade das escolas do estado, frequentemente marcadas pela precarização institucional.

Portanto, expandir a compreensão sobre dialogia e polifonia na formação docente implica reconhecer que os processos comunicativos da escola quilombola não se limitam às interações diretas em sala de aula, mas estendem-se às vozes ancestrais que atravessam rituais, narrativas e modos de viver. O discurso pedagógico nunca é isolado. Quando o professor compreende essa dimensão ampliada da linguagem, sua atuação assume um caráter de resistência e afirmação cultural, combatendo lógicas colonizadoras e homogeneizantes por meio de uma postura crítica, responsiva e socialmente comprometida com a dignidade de sua comunidade.

3. IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E VIGOTSKI

O construto dos enfoques teóricos de Bakhtin e Vigotski compartilham uma visão profundamente social da linguagem. Para ambos, a linguagem não pode ser compreendida como faculdade

individual ou sistema abstrato, mas deve ser estudada em suas condições concretas de produção e nas relações sociais que a constituem.

Esta convergência teórica representa importante alternativa às perspectivas formalistas que dominaram a linguística e os estudos da linguagem durante grande parte do século XX. Ao situar a linguagem no campo das práticas sociais, ambos os autores abrem caminho para uma compreensão mais rica e politicamente engajada dos fenômenos linguísticos. As diferenças entre Bakhtin e Vigotski decorrem em parte de seus campos disciplinares distintos. Bakhtin, partindo da filosofia e da teoria literária, enfatiza a dimensão ideológica e histórica da linguagem, investigando como os discursos expressam e reproduzem visões de mundo.

Vigotski, desde a psicologia, focaliza os mecanismos através dos quais a linguagem media o desenvolvimento das funções psicológicas. Estas diferenças não são contraditórias, mas complementares. Enquanto Bakhtin nos ajuda a compreender a linguagem como campo de lutas ideológicas, Vigotski oferece instrumentos para analisar como estas lutas internalizam-se na constituição da subjetividade. Juntas, as duas perspectivas permitem uma análise mais completa das relações entre linguagem, pensamento e sociedade. Nas últimas décadas, as teorias de Bakhtin e Vigotski têm sido amplamente apropriadas pelos campos da educação e da linguística aplicada, frequentemente em diálogo entre si. No Brasil, autores como Geraldi (1997), Smolka (2000) e Rojo (2009) têm desenvolvido abordagens pedagógicas que articulam contribuições de ambos os teóricos.

Como afirma Geraldi, [...] a perspectiva dialógica de Bakhtin e a perspectiva interacionista de Vigotski convergem para a compreensão de que a linguagem se constitui na interlocução, na interação entre sujeitos socialmente situados (GERALDI, 1997, p. 58).

Estas apropriações demonstram a fertilidade do diálogo entre as duas perspectivas para pensar questões educacionais concretas. Da teoria bakhtiniana, retira-se a ênfase no caráter dialógico e ideologicamente marcado da linguagem; da teoria vigotskiana, a compreensão dos processos de mediação e internalização. Juntas, oferecem fundamentos para uma pedagogia que supere tanto o espontaneísmo quanto o diretivismo.

A articulação entre Bakhtin e Vigotski, embora produtiva, apresenta também desafios teóricos. Alguns estudiosos apontam diferenças importantes em suas concepções de consciência, ideologia e desenvolvimento. Enquanto Vigotski tende a uma visão mais integrada da relação entre pensamento e linguagem, Bakhtin enfatiza a heterogeneidade e o conflito inerentes aos processos discursivos. Estas diferenças, longe de inviabilizar o diálogo, podem enriquecê-lo, desde que sejam reconhecidas e trabalhadas criticamente. O importante é não reduzir uma teoria à outra, mas explorar suas complementaridades na análise de problemas educacionais específicos.

Como ressalta Smolka, [...] a articulação entre Bakhtin e Vigotski nos permite entender não apenas como o sujeito se constitui na linguagem, mas também como a linguagem constitui o sujeito em sua singularidade histórica e social (SMOLKA, 2000, p. 34).

Então, o diálogo entre Bakhtin e Vigotski oferece um arcabouço teórico singularmente potente para repensar a educação linguística. A síntese de suas contribuiçõesa ontologia dialógica e a análise ideológica de Bakhtin, somadas à psicologia genética e ao conceito de mediação de Vigotski permite conceber a linguagem simultaneamente como arena de conflito e como ferramenta de constituição da mente.

É fundamental para uma prática pedagógica que não apenas ensine o código linguístico, mas que efetivamente promova a emancipação intelectual. Ela capacita o educador a entender a sala de aula como um microcosmo social, onde as vozes dos estudantes, com seus repertórios linguísticos diversos, são pontos de partida essenciais para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, supera-se a falsa dicotomia entre forma e conteúdo, entre indivíduo e sociedade, propondo-se um ensino de língua que seja, em sua essência, um ato de humanização e de crítica social.

4. A APRENDIZAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL MEDIADA POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A partir da teoria histórico-cultural de Vigotsky e de suas releituras contemporâneas, como as de Wertsch (2002), compreende-se que a aprendizagem é fundamentalmente mediada por instrumentos e signos culturais. Na contemporaneidade, os objetos de aprendizagem — entendidos como textos, imagens, vídeos, simuladores e artefatos tecnológicos — convertem-se em elementos centrais dessa mediação. No contexto da formação docente quilombola, esses recursos deixam de ser meras ferramentas

técnicas neutras e passam a ser interpretados como construções humanas carregadas de intencionalidades, ideologias e valores que precisam ser tensionados criticamente.

Essa perspectiva ganha contornos inovadores quando pensamos na inserção do ambiente tecnológico no universo tradicional. A formação docente quilombola precisa conceber o mundo digital (as mídias sociais, o WhatsApp, as salas do Meet, a inteligência artificial generativa e a gamificação) não como vetores de aculturação, mas como potentes espaços de expansão dos conhecimentos ancestrais. O uso do bate-papo em redes de mensagens ou os debates síncronos em videoconferências reconfiguram-se como as novas praças públicas de expressão oral. Trata-se de uma verdadeira "polifonia digital", onde a propagação simultânea de vozes, sons, movimentos, cores e contrastes culturais ganha vazão técnica e ultrapassa as fronteiras geográficas do isolamento imposto aos quilombos.

No entanto, o acesso e o uso dessas ferramentas esbarram na produção material pedagógica. Conforme asseveram Custódio e Foster (2019), os materiais didáticos produzidos e distribuídos pelos sistemas estaduais de ensino falham drasticamente em representar de forma fidedigna a cultura, a história e a realidade quilombola, perpetuando invisibilidades. É justamente nesse vácuo que os objetos digitais de aprendizagem e as IAs generativas ganham relevância política: eles conferem autonomia para que o professor quilombola atue como pesquisador e produtor de seu próprio material didático.

Ao criar jogos pedagógicos baseados na territorialidade, na fauna, na flora local e na memória dos anciãos, o docente promove o que

Candau (2012) classifica como a afirmação de identidades historicamente silenciadas e marginalizadas. Essa apropriação tecnológica reconecta-se com a premissa de Vygotsky (2008) de que os instrumentos culturais transformam não apenas o ambiente externo, mas também a estrutura cognitiva e a consciência do sujeito que os manipula. Ao desenhar e aplicar objetos de aprendizagem contextualizados, o professor quilombola atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus alunos, oferecendo suportes que dialogam com a vivência concreta da comunidade. Longe de ser uma prática isolada, essa imersão digital crítica responde às demandas históricas e jurídicas de garantia de Direitos Fundamentais (DIMOULIS; MARTINS, 2014), assegurando que o direito à educação diferenciada caminhe lado a lado com a inclusão na sociedade da informação.

As lições herdadas do período pandêmico reforçam essa urgência. Como mapeado por Ferreira, Santos e Moreira (2021), a prática docente quilombola em tempos de crise sanitária foi tensionada a se reinventar por meio de arranjos tecnológicos emergenciais para mitigar as distâncias geográficas e estruturais. O grande desafio pedagógico pós-pandemia, transposto para as diretrizes da LDB (Brasil, 1996) e da BNCC (Brasil, 2018), consiste em transformar esse uso instrumental e emergencial das mídias em uma práxis intencional e emancipatória.

O jogo, o grupo de WhatsApp e a interface com a inteligência artificial passam a funcionar como gatilhos dialógicos freireanos, nos quais a coletividade se expressa e reconstrói sentidos, garantindo que o estudante quilombola não ocupe a posição de mero consumidor de tecnologias, mas de protagonista falante e autor de sua própria história técnica e cultural.

5. CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que a formação docente quilombola exige uma compreensão aprofundada sobre as dinâmicas culturais, históricas e sociais que constituem os territórios onde esses professores atuam. Evidenciou que o diálogo entre Bakhtin e Vigotski oferece cabedal teórico na educação linguística. A síntese de suas contribuições a ontologia dialógica e a análise ideológica de Bakhtin, somadas à psicologia genética e ao conceito de mediação de Vigotski permite conceber a linguagem simultaneamente como arena de conflito e como ferramenta de constituição da mente, é fundamental para uma prática pedagógica que não apenas ensine o código linguístico, mas que efetivamente promova a emancipação intelectual.

Ela capacita o educador a entender a sala de aula como um microcosmo social, onde as vozes dos estudantes, com seus repertórios linguísticos diversos, são pontos de partida essenciais para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse modo, supera-se a falsa dicotomia entre forma e conteúdo, entre indivíduo e sociedade, propondo-se um ensino de língua que seja, em sua essência, um ato de humanização e de crítica social. O percurso investigativo permitiu reconhecer que a escola, nesses contextos, se organiza como um espaço atravessado por vozes diversas que expressam memórias, resistências e modos de existência sustentados pela ancestralidade. Ao tensionar essas vozes, tornou-se possível perceber que a prática pedagógica não se descola da realidade comunitária, e que qualquer proposta

formativa precisa dialogar com as experiências enraizadas no cotidiano dos quilombos.

A dialogia, nesse sentido, mostrou-se um fundamento essencial para compreender como os saberes se articulam e ganham sentido no processo educativo. Outro ponto relevante que emergiu da pesquisa refere-se ao papel dos pressupostos bakhtinianos como lentes interpretativas capazes de iluminar a complexidade da formação docente nesses territórios. A perspectiva da polifonia ampliou a compreensão sobre a coexistência de discursos que atravessam a prática pedagógica, desde as orientações institucionais até as narrativas comunitárias que sustentam as identidades coletivas. Essa multiplicidade de vozes revelou que a formação não ocorre de maneira linear, mas como uma trajetória permeada por negociações entre diferentes sentidos atribuídos ao ato de ensinar. A dialogia, por sua vez, indicou a importância da responsividade, da escuta e da alteridade como elementos constitutivos das interações educativas.

Os resultados permitem afirmar que os objetos de aprendizagem, quando incorporados de forma crítica e associados às potencialidades comunicativas das TDICs, podem atuar como mediadores significativos para ampliar o diálogo entre a escola e a comunidade. Esses recursos — que englobam desde dinâmicas de gamificação a interações em salas virtuais e redes de mensagens — demonstraram a capacidade de registrar e propagar a oralidade, os sons e os contrastes culturais dos quilombos. A mediação promovida por tais ferramentas viabiliza uma construção do conhecimento mais participativa, transformando as mídias em instrumentos de salvaguarda da memória social e de afirmação identitária, superando a carência histórica de materiais didáticos contextualizados apontada pela literatura.

Considerando a realidade analisada, percebe-se que muitos desafios persistem no campo da formação docente quilombola, especialmente no estado do Amapá, onde as lacunas de infraestrutura e a ausência de políticas públicas contínuas limitam o desenvolvimento profissional e aprofundam desigualdades. Diante desse cenário, conclui-se que o letramento digital crítico e a apropriação tecnológica decolonial são caminhos indispensáveis para assegurar a equidade e o direito a uma educação diferenciada. A abordagem bakhtiniana, articulada à perspectiva histórico-cultural, contribuiu de forma definitiva para visualizar essas interações tecnológicas e intergeracionais não como meros suportes técnicos de transmissão, mas como a própria essência constitutiva de uma pedagogia da escuta, da resistência e da emancipação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.

CANDAU, V. M (org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. **Educação multicultural e prática pedagógica.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CUSTÓDIO, E. S; FOSTER, E da L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: **uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino.** Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193-211, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715>.

CUSTÓDIO, E. S. **Educação escolar quilombola no estado do Amapá:** das intenções ao retrato da realidade. Educação, Santa Maria, v. 44, e15, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644430826>.

DIMOULIS, D; MARTINS, L. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

FERREIRA, A. T. R. J; SANTOS, H. R; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: **desafios e possibilidades em tempos de pandemia.** Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantins, v. 6, e13175, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13175>.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SERAFIM, M. L; XAVIER, M. M. Bakhtin, Vygotsky e Freire: **tecendo fios, estabelecendo pontes dialógicas**. *In*: Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

¹ Doutor em Ciência da Educação pela Universidade de Brasília - (UNB/DF. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

² Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Estácio do Amapá (FAMAP) – Tecnólogo em Gestão Ambiental Faculdade Estácio – SEAMA. Especialização em Educação Especial Inclusiva Faculdade de Ciências Humanas e Teologia do Amapá FATECH, Especialização em Psicopedagogia- FATECH, Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade FAVENI / Via Mão dos Imigrantes - São Paulo.