



## **NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS: mitos e lendas como mediação no Ensino Fundamental a partir da Lei nº 11.645/08**

*Kelly Cristina Batista de Castro<sup>1</sup>*  
*Tatiana de Lima Pedrosa Santos<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo dialogar sobre as narrativas orais amazônicas, em especial mitos e lendas, como mediações pedagógicas potentes no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a Lei nº 11.645/08. Esse objeto de estudo surge do crescente interesse educacional pelo tema, uma vez que no território amazônico é comum a prática de contar e/ou ouvir mitos e lendas, possibilitando, desse modo, que se analise cientificamente como essas narrativas orais são trabalhadas no ambiente escolar. Ao se abordar as potencialidades culturais, históricas e educativas, vislumbra-se a formação de sujeitos mais conscientes de suas identidades e de seus contextos socioculturais. Como campos de estudo, pode-se recorrer às perspectivas decolonial, interdisciplinar e afetiva, evidenciando experiências em sala de aula que integram oralidade, memória, território e infância. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado e, para tanto, adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Pimenta (2011), permite conhecer a realidade dos fenômenos, assim como compreender seus reflexos no cotidiano da sociedade. Utiliza-se o estudo bibliográfico como método principal. A fundamentação teórica está embasada, sobretudo, nas concepções de Jolles (1976), Marcuschi (1997), Munduruku (2015) e Yaguarê (2007). As concepções desses autores são sempre dialogadas com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), documentos oficiais que norteiam o sistema de educação brasileiro. Assim, pretende-se contribuir para que, nas escolas do território amazônico, se desenvolvam práticas pedagógicas que contextualizem os conhecimentos escolarizados à realidade cultural da criança amazônica, colaborando para que o ambiente escolar seja um espaço de produção de conhecimentos, interligando os saberes universais aos saberes locais.

**Palavras-chave:** Mitos e Lendas. Amazônia. Oralidade. Educação.

### **AMAZONIAN ORAL NARRATIVES: myths and legends as mediation in Elementary Education based on Law No. 11.645/08**

### **ABSTRACT**

<sup>1</sup> Mestrado em Ciências Humanas. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0005-7273-1587>. E-mail: [kelly\\_86batista@hotmail.com.br](mailto:kelly_86batista@hotmail.com.br)

<sup>2</sup> Doutorado em História. Professora da Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4642-0444>. E-mail: [tdpedrosa@uea.edu.br](mailto:tdpedrosa@uea.edu.br)

This article aims to discuss about the Amazonian oral narratives, especially the myths and legends, as a potencial pedagogical mediations in the teaching and learning process in the early of Elementary Education, according to the Law No. 11.645/08. This object of study arises from the increasing educational interest for the theme, because in the Amazon region, both the telling and listening to myths and legends are common, thereby it enables a scientific analysis of how oral narratives are approached in the school environment. Through the cultural, historical and educational potential in oral narratives, the purpose is to form students who are more aware of their identities and sociocultural contexts. As research fields, perspectives such as decolonial, interdisciplinary and affective may be considered, and also highlighting classroom experiences that integrate orality, memory, territory, and childhood. This work is a segment of a master's research, therefore, it adopts a qualitative approach, because according to Pimenta (2011), it allows for an understanding of the reality of phenomena, as well as their impact on society's daily life. The bibliographic study is used as the main method. The theoretical framework is based mainly on the ideas of Jolles (1976), Marcuschi (1997), Munduruku (2015), and Yaguarê (2007). These concepts are consistently discussed in relation to the Common National Curriculum Base (Brazil, 2018) and the National Curriculum Parameters (Brazil, 1997), which are official documents that guide the Brazilian education system. Thus, the aim is to contribute to the development of pedagogical practices at Amazon region schools that contextualize formal knowledge in relation to the cultural reality of Amazonian children, helping to make the school environment as a space to produce knowledge, connecting universal knowledge to local knowledge each other.

**Keywords:** Myths and Legends. Amazon. Orality. Education.

## **NARRATIVAS ORALES AMAZÓNICAS: mitos y leyendas como mediación en la Educación Primaria a partir de la Ley nº 11.645/08**

### **RESUMEN**

El presente artículo tiene como objetivo dialogar las narrativas orales amazónicas, en especial mitos y leyendas, como mediaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los años iniciales de la Educación Primaria, de acuerdo con la Ley n.º 11.645/08. Este objeto de estudio surge del creciente interés educativo en el tema, ya que, en el territorio amazónico es común la práctica de contar y/o escuchar mitos y leyendas, lo que permite un análisis científico de cómo se trabajan estas narrativas orales en el ámbito escolar. Al abordar el potencial culturales, históricas y educativas, se vislumbra la formación de sujetos más conscientes de sus identidades y sus contextos socioculturales. Como campos de estudio, se puede recurrir a las perspectivas decoloniales, interdisciplinarias y afectiva, destacando experiencias en el aula que integran oralidad, memoria, territorio e infancia. Este trabajo es un extracto de una investigación de maestría y, para ello, adopta un enfoque cualitativo que, según Pimenta (2011), permite conocer la realidad de los fenómenos, así como comprender sus reflejos en la vida cotidiana de la sociedad. Se utiliza el estudio bibliográfico como método principal. La fundamentación teórica se basa, sobre todo, en las concepciones de Jolles (1976), Marcuschi (1997), Munduruku (2015) y Yaguarê (2007). Estas concepciones se dialogan constantemente con la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018) y con los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1997), documentos oficiales que orientan el sistema educativo brasileño. Así, se pretende contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas en las escuelas de la región amazónica que contextualicen los conocimientos escolares con la realidad

cultural del niños y niñas amazónicos, contribuyendo a que el ámbito escolar se convierta en un espacio de producción de conocimientos, interconectando los saberes universales con los saberes locales.

**Palabras clave:** Mitos y leyendas. Amazonía. Oralidad. Educación.

## INTRODUÇÃO

As histórias que propomos discutir neste artigo são aquelas transmitidas pela oralidade, contadas, segundo Yaguarê (2012), nos fins de tarde, geralmente pelos avós. Essas narrativas embalaram e continuam a embalar o sono e a imaginação de muitas crianças amazônidas. Munduruku (2015) nos diz que ouvir histórias narradas por diferentes vozes traz segurança, sobretudo em momentos em que o mundo parece incerto.

Do ponto de vista cultural, essas narrativas correspondem, em especial, às chamadas histórias de encantados, isto é, mitos e lendas da Amazônia, cujas personagens são seres encantados. São narrativas preservadas ao longo do tempo, transmitidas oralmente de geração em geração, que conectam o ser humano à natureza e carregam afetos, valores e tradições dos povos Amazônidas. “Elas, então, fazem parte da cultura imaterial, que não se pode tocar, mas ouvir. São expressões culturais que [...] vão gerações de vidas, numa afirmação étnica de suas identidades” (Bruno, 2023, p. 34).

Para Santos (2016), o mito, de forma geral, é uma narrativa que constitui uma forma de conhecimento elaborada pelas sociedades para explicar fenômenos e fatos reais. “Todo mito nasce e serve para a manutenção da vida na crença presente de uma cultura: o sagrado, o verdadeiro, elementos importantes de uma sociedade” (Yaguarê, 2007, p. 13). Carregado de simbolismo, de seres sobrenaturais e de heróis, o mito cumpre a função de transmitir saberes, organizar experiências humanas e oferecer respostas próprias, que coexistem com outras formas de explicar o mundo, como a ciência.

No que se refere à lenda, Cascudo (2006, p. 112) menciona que “a lenda explica qualquer origem e forma local, indicando a razão de um hábito coletivo, superstição, costume transfigurado em ato religioso pela interdependência divina”. Nesse sentido, enquanto os mitos se situam no

tempo primordial e articulam cosmologias, as lendas operam no horizonte histórico-social da comunidade. Motivos e personagens podem transitar entre o mito e a lenda, mas isso não significa que uma lenda contenha o mito em sua totalidade. Yaguarê (2007) observa que, mesmo sem comprovação científica ou documental, a crença nas personagens dos mitos e lendas lhes confere existência real para quem as conta e escuta.

Na Amazônia, os mitos e as lendas cumprem papel que vai além do entretenimento, ensinam, preservam memórias e reforçam identidades. Contudo, apesar de sua relevância, o uso pedagógico em sala de aula dos mitos e lendas amazônicos ainda é pouco frequente. Isso foi possível perceber, enquanto professora, por meio das vivências no ambiente escolar e, como pesquisadora, em que se observou uma diminuição da prática de contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em comparação à Educação Infantil, mesmo que ambas as etapas atendam ao público infantil. Kraemer (2008) defende que o contato com histórias da tradição oral é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança.

4

Assim, a ausência de práticas de narrativas orais da Amazônia em escolas da Região Amazônica enfraquece o elo entre instituição e comunidade, limita a valorização da identidade cultural e reduz as possibilidades de aprendizagem significativa. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo dialogar sobre as narrativas orais amazônicas, em especial mitos e lendas, como mediações pedagógicas potentes no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a Lei nº 11.645/08.

Integrar mitos e lendas amazônicos ao currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, portanto, uma forma de alfabetizar por meio da literatura regional, abordando as diversas culturas que compõem o território amazônico. Para tanto, os professores são desafiados a ensinar e formar um ser de linguagem, diante de todas as expectativas trazidas pelos documentos oficiais da educação, que fazem uma série de menções a conteúdos e práticas que, até há pouco tempo, não eram considerados no ambiente escolar, mas são importantes para a formação humana.

Nesse sentido, faz-se necessário construir diálogos que tenham teias de reflexões sobre histórias orais da Amazônia, destacando o papel das histórias míticas no processo de ensino-aprendizagem. Tais discussões precisam enfrentar as dicotomias herdadas de um percurso histórico em que considerar a diversidade cultural como parte do trabalho escolar ainda representava um desafio que, em muitos aspectos, permanece atual.

## UMA BREVE REVISÃO DA HISTORIOGRAFIA DO CONTAR HISTÓRIAS

Na contemporaneidade, faz-se necessária uma historiografia que enfatize a narração de histórias do território amazônico, contadas por amazônidas. Uma historiografia que, segundo Fenelon (2012), suscite mais indagações do que produza certezas eurocêntricas, as quais quase nunca demonstraram preocupação com a diversidade. Nesse sentido, ao se falar sobre a Amazônia, deve-se considerar a diversidade e a pluralidade dos povos amazônidas, assim como suas ancestralidades.

Para situar as narrativas amazônicas no campo mais amplo da literatura oral, é útil recorrer ao quadro tipológico das “formas simples”. Jolles (1976), historiador da arte e teórico da literatura, menciona que lenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto e chiste, são formas simples de narrar o mundo e, portanto, fazem parte da literatura oral. “‘Formas simples’ são, para o autor, aquelas que não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela ‘escrita’, talvez” (Alberti, 2003, p. 2). À luz das “formas simples” de Jolles, mito, lenda e conto constituem gêneros paralelos, embora autônomos, aproximam-se pelo compartilhamento de motivos e padrões narrativos, o que sustenta suas relações históricas e tipológicas.

Bakhtin (2010) ressalta que, desde os primórdios da humanidade, o mito aparece como forma de explicar e cultuar a existência das coisas. Eliade (2000) nos diz que, para alguns povos, a narração do mito relaciona-se à função terapêutica, em que o doente, ao ouvir a narrativa do mito, é projetado para fora do tempo profano e inserido na plenitude do tempo

primordial, sendo conduzido “para trás” até a origem do mundo, deixando-se penetrar pelas forças gigantescas e, assim, recebendo sua cura.

As experiências das primeiras sociedades humanas estavam diretamente relacionadas à natureza e eram compartilhadas através de histórias envolvendo o sobrenatural e o sagrado, ou seja, através do mito. A contação de histórias se dava pela arte de se comunicar por meio de gestos e de uma linguagem oral ainda em desenvolvimento, mas que expressava os sentimentos diante da vida (Santos, 2011). Assim, vários mitos foram criados e contados para justificar a existência das coisas no mundo, sem haver o registro da sua origem no tempo.

Como observa Todorov (2006, p. 133), é “inútil procurar a origem das narrativas no tempo, é o tempo que se origina nas narrativas. E se antes da primeira narrativa há ‘contou-se’, depois da última haverá ‘contar-se-á’”. Com o surgimento da escrita, passaram a existir novas formas de narrar os acontecimentos no/do mundo, que, ao longo do tempo, foram aprimoradas de acordo com o desenvolvimento das sociedades. Segundo Bakhtin (2010), as histórias passaram a ser organizadas por categorias, existindo fronteiras entre a literatura dita “oficial” e a literatura dita “não oficial”, delimitando os setores-chave da ideologia pelas línguas: latim e línguas vulgares. “Essa ideia, tomada essencialmente da Antiguidade, mas adaptada às condições existentes na França, não se impôs imediatamente” (Bakhtin, 2010, p. 55).

Medeiros e Moraes (2015) mencionam que o termo “literatura oral” surgiu em 1881, a partir da denominação criada por Paul Sébillot em sua obra *Littérature orale de la Haute-Bretagne*: “*La littérature orale comprend ce qui, pour le peuple qui ne lit pas, remplace les productions littéraires*”. Na origem do termo, a literatura oral surgiu para que aqueles que não sabiam ler tivessem acesso às produções literárias da cultura dos grupos sociais praticantes da escrita. Existe, assim, uma delimitação social na origem do termo, pois a literatura oral foi vinculada à cultura dos que não sabem ler.

Entende-se que a literatura oral compreende bem mais que uma modalidade da língua, “abrange todas as práticas culturais e suas produções, ligadas a um caráter mais interativo e comunal de existência” (Medeiros;



Moraes, 2015, p. 97), tendo como fonte a memória e a boca do povo. Surge do povo, é contada pelo povo, para o povo e para quem precisar ouvi-la. A literatura oral transmite sabedorias de geração a geração, e, ao longo da história, as histórias foram contadas em espaços reservados e não reservados.

De acordo com Bakhtin (2010), na Idade Média e ainda durante o Renascimento, as diferentes narrativas orais eram contadas em praças públicas nos dias de festa e de feira. Atualmente, as histórias orais podem não ser mais contadas em praças públicas, mas compõem a literatura oral das diferentes nações, estando guardadas no imaginário de homens e mulheres e percorrendo os diferentes rincões dos continentes (Oliveira, 2011).

Segundo Bakhtin (2010), a literatura oral faz parte da cultura popular e, portanto, compreende em seu aspecto o cômico e o grotesco. O grotesco envolve o estranho, o diferente, o fantasmagórico, o sobrenatural, além dos seguintes aspectos: antiguidade, persistência, anonimato, oralidade, apropriação, adaptação, criatividade e performance (Cascudo, 2006). Esses aspectos nem sempre se ajustaram aos cânones e regras da arte literária ocidental vigente desde o século XVI até os nossos dias, independentemente das variações que o seu conteúdo tenha sofrido. As características grotescas e cômicas da literatura oral manifestam-se por conta da dualidade na percepção do mundo e da vida humana, que já "existia no estágio anterior da civilização primitiva" (Bakhtin, 2010, p. 5).

No Brasil, a contação oral de mitos e lendas é composta por elementos dos diferentes povos que constituem o país. De acordo com Medeiros e Moraes (2015), por meio da expressividade anônima, é possível verificar, no anonimato das composições das histórias míticas, a marca peculiar dos povos formadores, devido à persistência da tradição de cada um. As histórias míticas dos povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, são pouco evocadas pela história tradicional. Segundo Bakhtin (2010), as narrativas desses povos fazem parte da tradição popular e pautam seus princípios estéticos no realismo grotesco, que não é tão considerado do ponto de vista da estética clássica. "O grotesco é o mundo que se torna estranho" (Kayser apud Bakhtin, 2010, p. 42).

Nesse sentido, os mitos e as lendas amazônicas podem ser compreendidos a partir da noção de grotesco. Para Bakhtin (2010, p. 42), "o grotesco, comparado ao universo dos contos maravilhosos, o qual, visto de fora, pode também ser definido como estranho e insólito", ajuda a explicar como tais narrativas revelam a relação dos povos amazônidas com a terra, as águas e a floresta. Essas narrativas orais, resultantes de um processo coletivo milenar, expressam crenças, tradições, sentimentos, religiões e sotaques que constituem as identidades dos povos que habitavam e habitam a Amazônia (Santos, 2016).

Munduruku menciona que, na Amazônia,

a gente aprende muitas histórias durante a vida. Algumas são para dizer quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Essas histórias nos ajudam a perceber parte do universo. Tem histórias que nos ensinam de onde tirar nosso alimento: histórias da mandioca, dos frutos comestíveis, das plantas medicinais. Essas histórias nos contam que tudo é sagrado porque nos foi dado graciosamente. [...] Às vezes homem e mulher são seres da natureza. Podem ser plantas, podem ser bichos, podem ser rios, podem ser árvores ou pássaros. Essas histórias nos contam sobre como viver juntos, como viver em comunidade, como respeitar as pessoas (Munduruku *apud* Medeiros; Moraes, 2015, p. 24).

8

Essas narrativas, segundo Medeiros e Moraes (2015), são resultado de processos de contato cultural entre o indígena, o negro e o branco a partir do processo de colonização da região. De acordo com Ugarte (2004), na Amazônia o contato do colonizador ocorreu desde o século XVI, com os povos com quem travaram contato em estadias breves ou demoradas no decurso de expedições ou nas tentativas de efetivar a implantação colonial. Assim, de acordo com Galvão (1976), as histórias míticas da/na Amazônia sofreram hibridização cultural ao longo dos séculos, sendo transmitidas, por meio da memória oral, de geração em geração, sempre incorporando novas realidades e linguagens das épocas sucessivas (Vaz Filho; Carvalho, 2023).

## **CRIANÇA, ESCOLA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Munduruku (2015) nos diz que a criança precisa ser criança, só isso; tem que treinar seus sentidos ouvindo os sons da tradição, só isso; tem que ouvir as histórias de antigamente, só isso; tem que saber fazer silêncio, só isso. O autor



acrescenta ainda que depois, em pouco tempo, saberá dar vida às histórias que ouve em sua casa ou nas rodas de conversa nos finais da tarde.

Entender o ser criança no universo da contação de histórias envolve compreender a criança e a infância em relação ao seu contexto sociocultural. Compreende-se que a concepção de criança e infância muda de acordo com o contexto histórico e sociocultural escolhido, ou seja, a consciência da particularidade e a atitude que a família e a sociedade têm em relação à criança e à infância dependem estreitamente do contexto histórico, cultural e da classe social em que a criança está inserida.

A noção de infância é uma construção social moderna. Sarmento (2002) aponta que, na Idade Média, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, sem reconhecimento de uma fase distinta da vida. Ariès (1986) acrescenta que, sem a consciência da particularidade infantil, elas ingressavam cedo no mundo adulto e eram expostas a linguagem e comportamentos inadequados, evidenciando a ausência de respeito específico à condição infantil. Não havia distinção entre o que era apropriado ou não para a criança. Fazzi (2015) menciona que:

[...] Até o final do século XVII, o sentimento da particularidade da infância associava-se ao sentimento de sua fraqueza, que exigia uma disciplina humilhante pelo uso do chicote. Ao longo do século XVIII essa concepção foi se atenuando [...]. O sentimento de infância passou a se orientar no sentido de despertar na criança a responsabilidade do adulto, de prepará-la para a vida adulta, por meio de cuidados e etapas. [...] Essa preparação para a vida [...] foi assegurada pela escola, que substituiu a aprendizagem tradicional (Fazzi, 2015, p. 238).

Segundo Ariès (1981, p. 277), “o extraordinário desenvolvimento da escola, no século XVIII, foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças” e “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”. Assim, conforme Sarmento (2002), o aspecto histórico da infância está ligado à ideia de educação, pois os poucos relatos que se encontram acerca do surgimento da noção de infância referem-se ao entendimento de que as crianças precisavam ser alfabetizadas e educadas.

As mudanças que giram em torno da compreensão de infância e criança estão relacionadas não somente às necessidades da criança, mas de todo um sistema de organização histórica, política e social, pois, “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (Souza; Mubarak Sobrinho; Herran, 2018, p. 117).

Segundo Mubarak Sobrinho (2008), os estudos sobre a criança e a infância revelam que não se pode chegar a um consenso a respeito do conceito de criança, mas podemos apontar características do que é ser criança de acordo com cada tempo e lugar. Assim, de acordo com a UNICEF *et al.* (2019) mencionamos algumas características de criança tidas como universais: toda criança é dotada de fragilidade e necessita de atenção e cuidados especiais, como alimentação e cuidados físicos. Além disso, as crianças são vistas como seres diferentes dos adultos, que precisam ser preparadas para esta e outras fases da vida.

Kramer (2003) menciona que:

a participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica (2003, p. 15).

De acordo com Gouvêa (2007), a criança tem uma produção simbólica diferenciada. Enquanto sujeito ativo no processo de socialização, a criança apresenta peculiaridades advindas de seu lugar no mundo social. Higuchi (*apud* Dutra, 2017, p. 43) “argumenta que o modo como a criança constrói as suas ideias sobre os lugares não advém, apenas, dos aspectos materiais, mas, sobretudo, das relações sociais”.

Nesse sentido, vale destacar a importância do planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, considerando o contexto sociocultural da criança e os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997). Como afirma Lück (2009, p. 32), na falta de planejamento “[...] trabalha-se, mas sem direção

clara e sem consistência entre as ações". Assim, pensar o planejamento também implica valorizar práticas de contação de histórias que, além de alinhadas às diretrizes educacionais, respeitam a infância e fortalecem a identidade cultural das crianças.

### **NARRATIVAS ORAIS E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMINHOS DE EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08**

De acordo com Bourdieu (1998), a escola, enquanto instituição responsável pela educação sistematizada, é um espaço de reprodução das estruturas sociais, que transfere capital simbólico de uma geração para a outra. Isso porque a escola sempre teve a tendência de tomar para si a responsabilidade de ensinar os conhecimentos sistematizados ao longo da história, e de legitimá-los como únicos e/ou verdadeiros (Marcuschi, 1997). A ideia de a instituição escolar corroborar os conhecimentos sistematizados resulta em fazer as pessoas acreditarem que somente os saberes legitimados por ela são válidos, que são, por sua vez, os saberes que favorecem uma classe social, que é a classe dominante.

A relação entre os conhecimentos legitimados pela escola e a valorização desigual entre oralidade e escrita revela uma dinâmica que favorece a reprodução das estruturas sociais dominantes. Esse processo reflete não apenas a hegemonia de uma forma específica de conhecimento, mas também a marginalização de práticas culturais e saberes de grupos sociais - indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caboclos, comunidades tradicionais - socialmente minorizados, o que perpetua desigualdades e limita a valorização de outras formas de expressão e transmissão de conhecimento.

Marcuschi (1997) menciona que as instituições escolares normalmente dão à fala uma atenção quase inversa à sua centralidade em relação à escrita, por estar fortemente arraigada a ideia de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita. Nessa perspectiva, valorizar a oralidade torna-se um gesto político e pedagógico, essencial para reduzir desigualdades e construir um futuro em que todas as vozes tenham as suas legitimidades reconhecidas.

Como consequência do predomínio da escrita em relação à oralidade no ambiente escolar, nem sempre as histórias míticas amazônicas tiveram o espaço merecido em sala de aula. Isso porque a escrita foi historicamente associada à cultura erudita, enquanto a oralidade foi relegada ao campo da cultura popular, reforçando divisões sociais e simbólicas no ensino da língua. Bakhtin (*apud* Bairon, 2002, p. 22-23) menciona que essa estratificação ocorreu em decorrência das expressões ideológicas do "Racionalismo Iluminista que não conseguiu mais conviver com o estar no mundo 'popular'".

No entanto, observa-se a necessidade e as possibilidades de trabalhar em sala de aula, em uma perspectiva interdisciplinar, as histórias míticas da região amazônica como forma de transmissão de conhecimentos vinculados à cultura dos diferentes povos da região. O pensamento interdisciplinar não se limita à sua "regionalidade científica" (Bairon, 2002, p. 21), mas dialoga com as regionalidades científicas e com os diferentes campos do conhecimento. O "interdisciplinar exige uma situação de abertura e de curiosidade, um esforço crítico [...] uma pedagogia fundada sobre o trabalho em equipe [...]" (Japiassu, 1976, p. 140).

Nesta perspectiva, os mitos e as lendas amazônicas, que consistem em formas simples de narrar o mundo e são dotadas de ensinamentos muito usados pelos(as) anciãos(ãs) para transmitir crenças, costumes, regras, normas e demais conhecimentos de um povo, representam formas de ensinar e aprender que podem ser exploradas interdisciplinarmente em sala de aula.

Ao integrar as histórias míticas amazônicas nesse formato de ensino, cria-se um ambiente propício para o despertar do interesse dos alunos, além de fomentar o debate e reflexão sobre as diversas culturas e saberes, quebrando barreiras dogmáticas e promovendo uma educação mais inclusiva e formativa. Essas narrativas, mediadas pela ação didático-pedagógica docente, podem ser contadas através da conversação livre e oferecer uma oportunidade lúdica para os alunos se engajarem em um processo de aprendizado dinâmico, baseado na troca de saberes e experiências.

Para Munduruku (2016), toda palavra possui espírito, e este consiste em silêncio e som, ambos relacionados à natureza. De acordo com Kopenawa e

Albert (2015) e Munduruku (2016), os indígenas têm conexão com os espíritos, por isso narram histórias. Os mitos, enquanto narrativas orais, são carregados de significados e conhecimentos sobre determinado território, possibilitando conhecê-lo a partir da forma simples de narrar o mundo. Zuluaga (2023, p. 214) menciona que se aprende sobre a história de um território “caminando, escuchando al mayor, a la mayora. En silencio. Y después esas historias [...] hacían sonar [...] Así... Caminando, caminando, queriendo saber lo profundo de la creación. Ser inquieta [...]”.

Assim, o respeito por essas narrativas e pela sabedoria de quem as conta é fundamental para a valorização da diversidade cultural, reconhecendo que as palavras narradas não são apenas meios de comunicação, mas formas de manter viva a ancestralidade e as tradições dos povos.

Mediante muitos questionamentos, pesquisas e mudanças, a oralidade, aos poucos, vem ocupando um espaço no processo sistematizado de ensino-aprendizagem. A Lei nº 11.645 de março de 2008 é um dos marcos que contribuíram para que as histórias narradas oralmente, que fazem parte da cultura afro-brasileira e indígena, sejam contadas e ouvidas no ambiente escolar. A supracitada lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada, por sua vez, pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Essa legislação orienta os professores da rede de ensino a ressignificarem suas práticas pedagógicas. Tal ressignificação perpassa, segundo Bairon (2002), por reflexões e pelo desenvolvimento de propostas educacionais interdisciplinares a serem estabelecidas entre a área da cultura e outros campos do conhecimento. Desse modo, as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, ao abordarem a oralidade em sintonia com a cultura afro-brasileira e indígena, configuram-se como alternativas pedagógicas para o trabalho das temáticas curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inseridas no processo de alfabetização e letramento, essas narrativas envolvem o compromisso técnico, político e cultural da educação sistematizada, em consonância com a Lei nº 11.645/08.

## **METODOLOGIA**

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com abordagem qualitativa. De acordo com Pimenta (2011), ao estudar os fatos sob essa perspectiva, o pesquisador busca compreendê-los e analisar seus reflexos no cotidiano social. A abordagem qualitativa favorece a compreensão mais ampla dos fenômenos, pois aproxima o pesquisador do contexto investigado, permitindo a observação direta de suas nuances e significados.

A perspectiva que orientou as reflexões teóricas deste estudo é a fenomenologia, por valorizar a experiência vivida e a subjetividade na busca pela essência dos fenômenos. Segundo Fazenda (2001), a pesquisa fenomenológica parte da compreensão da experiência do viver e, a partir do contato com diferentes percepções, possibilita novas interpretações que ampliam a compreensão do objeto estudado.

Embora o procedimento adotado seja caracterizado como pesquisa de campo, este recorte refere-se ao início do processo investigativo, período em que o estudo bibliográfico assumiu maior centralidade. Ainda assim, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento complementar de coleta, apoiando-se em Fonseca (2008), para quem esse tipo de entrevista se assemelha a uma conversa informal, orientada por perguntas abertas que



proporcionam ao entrevistado maior liberdade de expressão. Com base nessa concepção, os roteiros foram elaborados para nortear o diálogo com os participantes, mas aplicados de forma espontânea.

O lócus da pesquisa foi uma escola da Rede Pública Estadual do Amazonas, localizada na zona norte de Parintins, município situado em uma das ilhas do arquipélago de Tupinambarana, na margem direita do rio Amazonas, a cerca de 325 quilômetros, em linha reta, de Manaus, capital do Estado do Amazonas (Nogueira, 2014). Parintins integra a mesorregião do Centro-Baixo Amazonas, no extremo leste do estado, tendo como limítrofe o estado do Pará (Diniz, 2022).

Os agentes da pesquisa, identificados por pseudônimos, foram duas professoras responsáveis pelo componente curricular de Língua Portuguesa, uma atuante no 1º ano e a outra no 3º ano do Ensino Fundamental, juntamente com seus respectivos alunos. Os estudantes matriculados na escola são oriundos de diferentes áreas da cidade, o que confere ao ambiente escolar diversidade social, cultural, política e ideológica, tornando-o um espaço favorável a observações condizentes com a temática do estudo.

## **A RIQUEZA DAS NARRATIVAS ORAIS E SEU SILENCIAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM PARINTINS**

As narrativas míticas amazônicas contadas na cidade de Parintins são aprendizados carregados de afetos que causam arrepio, amedrontam, apavoram, assim como acalentam, embalam sonos e sonhos, dependendo das relações estabelecidas entre quem conta e quem ouve a história. Através da contação de mitos e lendas, os(as) anciãos(ãs), com suas “mentes fantasiosas contagiam e instigam o pensamento dos mais jovens, que já não têm a mesma habilidade” (Pires; Batalha; Souza, 2016, p. 43), explicam a existência das coisas no mundo, assim como ensinam os mais novos a ter conhecimento da existência dos encantados que habitam rios e florestas. Como menciona Krenak (2019), a terra mãe e a natureza nos embalam para nascer, viver e sonhar.

Entre as inúmeras narrativas míticas contadas na cidade de Parintins, estão: a do Curupira; do Boto; da Iara ("mãe d'água"); do Jurupari; do Mapinguari; da Cobra Grande; a Visagem da Estrada do Macurany; a Matintaperera; a Assombração da Avenida Amazonas; o Calça Molhada da Francesa; a Caravela Encantada do Rio Uaicurapá; a Porca da Avenida Amazonas; a Loira da Catedral; a Noiva da Estrada do Macurany; o Pescador e a Visagem; o Tesouro Encantado do Lago do Murituba; e o Boi Bumbá.

Essas histórias, presentes nas memórias principalmente dos moradores mais velhos, têm como personagens seres encantados, lendários e visagentos, e, ao serem contadas aos filhos e netos, revelam um pouco de como era regulada a vida dos moradores de Parintins em décadas passadas. Segundo Galvão (1976), os bichos visagentos fazem parte da cultura religiosa do povo da Amazônia, derivados de tradições europeias, conservadas e transmitidas pelos colonos dos primórdios do povoamento ou mesmo por imigrantes recentes. Outras trazidas pelos escravizados africanos e, finalmente, muitas são atribuídas à ancestralidade indígena. Essas tradições sofreram modificações ao longo dos séculos,

16

[...] de tal maneira que hoje é praticamente impossível determinar sua fonte original. Em outros, porém, conservaram caracteres que permitem atribuí-las a um dos elementos formadores da cultura e da sociedade do caboclo amazônico. A maioria dos autores que têm analisado as crenças amazônicas, aponta, por exemplo, a origem ameríndia, e mais particularmente, tupi-guarani, de crenças e concepções de sobrenaturais como as que referem ao curupira, a matintaperera, ao boto, e outros seres, que na concepção do caboclo habitam a água, o fundo dos rios, ou a floresta (Galvão, 1976, p. 66).

Embora existam muitas histórias da tradição oral na Região Amazônica, muitos professores sentem dificuldade em trabalhá-las em sala de aula, mesmo reconhecendo seu valor cultural. Isso é observado nas falas das professoras, agentes da pesquisa:

**Professora Yara:** *Apesar de ser amazonense e conhecer muitos mitos e lendas da nossa região, ainda trabalho de forma simplória envolvendo essas narrativas. [...] Trabalhar em sala de aula a oralidade nas crianças a partir dos mitos e lendas amazônicas é necessário.*

**Professora Anunciação:** *Essas narrativas são ricas em valores culturais e proporcionam um contexto significativo para os alunos entenderem a história e a cultura da nossa região.*

Corroborando os discursos das depoentes, Sales (2020) ressalta que, as histórias míticas amazônicas não apenas encantam o ouvinte, mas também o ensinam, educam e disciplinam, dependendo de como as histórias são conduzidas e com que propósito são narradas. Nesse sentido, a narrativa do Boto, além de encantar e transmitir valores culturais, assume um papel pedagógico ao funcionar como metáfora de orientação social e de proteção. Conforme destaca Bruno (2023), a história do boto, especialmente do boto vermelho,

[...] pode servir como orientação de vida para as jovens, visto que o boto, inclusive, boto vermelho é sempre considerado como um animal de encantos no sentido simbólico de autocuidado com o corpo e a mente, [...] sobre os perigos entorno da vida humana como, por exemplo, contra as más influências ao abuso sexual, uma situação que necessita cautela, que de certa forma, o boto que encanta as moças, engravida ou leva consigo para o fundo do rio, pode se configurar como, às vezes, o homem branco que aparece causando essas influências e ações. E por isso, andar sozinha pelas beiradas dos rios ou até pelas florestas não é recomendado pelos mais velhos, porque, se dão esse direcionamento, é por razão também de proteção (Bruno, 2023, p. 45).

17

Nesse contexto, ao trabalhar essas narrativas em sala de aula, o planejamento permite ao professor compreender o ambiente escolar como um espaço de “relações sociais” (Higuchi *apud* Dutra, 2017, p. 43). Por meio dele, é possível elaborar sequências didáticas em que “cada fase de la secuencia didáctica persigue un objetivo para trabajar en el aula desde las metodologías activas que ponen a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como protagonistas” (Romero-Oliva *apud* Zarazaga; Molero; Claudio, 2025, p. 11).

Dessa forma, no que se refere as histórias orais amazônicas, por meio da ação didática docente, é necessário transformar espaços-fantasmas - realidade de muitas escolas - em espaços ativos, onde corpos possam vivenciar experiências que trazem a magia do ouvir e contar histórias, as quais não se resumem à mera repetição de um texto (Munduruku, 2015).

Assim, mediante o planejamento, é possível desenvolver atividades que envolvam histórias míticas da Região Amazônica, que fazem parte do território do aluno amazônida, e que contribuam para o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades descritas na BNCC (Brasil, 2018), bem como daqueles referentes aos quatro eixos do componente curricular de Língua Portuguesa, nos quais:

[...] no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 89, grifo do autor).

Embora não haja materiais suficientes nas escolas com o registro de mitos e lendas amazônicos, é possível identificar essas histórias em algumas coleções de livros didáticos, paradidáticos, bem como em plataformas digitais de fácil acesso. Contudo, a memória continua sendo a fonte mais disponível, e os encontros face a face para contá-las oralmente permanecem como a forma mais prática e prazerosa de compartilhá-las. Essa valorização da oralidade e da experiência direta remete à importância de repensar o fazer didático-pedagógico, pois “é pensando sobre o fazer didático-pedagógico na prática que se pode enfrentar os impasses e os desafios impostos pela realidade” (Lima; Rocha; Souza, 2025, p. 14).

Assim, todo dia é dia de aprender com as histórias narradas oralmente, pois nem sempre as boas histórias estão escritas nos livros, mas sim na memória do povo, e aparecem em rodas de conversas, basta perguntar. Elas possuem a sensibilidade da alma, que se apresenta na poesia da fala e nas expressões corporais, capazes de envolver o passado e o presente e, principalmente, de construir formas de aprendizagens significativas.

De acordo com Krenak (2019), as narrativas orais estimulam a reflexão sobre a importância das raízes culturais como afirmativas de identidade e pertencimento ao seu lugar. Elas mantêm viva a memória e as origens

ancestrais, aproximam diferentes gerações e trazem a possibilidade de redescobrir o sentimento de identidade coletiva. Podemos perceber isso no depoimento de um dos alunos agentes da pesquisa.

**Aluno Wynoã:** *Um dia, estávamos passeando de carro na estrada, minha avó disse que quando ela era criança, não podia andar à noite por aqueles lugares porque apareciam o Curupira, a Mula Sem Cabeça, a Matintaperera. Minha tia disse que já viu essas coisas. Eu acredito porque a minha tia disse e a minha avó também.*

Esse relato revela mais do que uma simples lembrança familiar, evidencia a força das narrativas orais como herança cultural e elemento de identidade coletiva. Nesse sentido, observa-se a presença da narrativa como cultura e pertencimento, em que “o ‘eu’ que nelas se diz não fala somente para se lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não a si mesmo” (Gagnebin, 2013, p. 80).

Essas narrativas e crenças revelam a forma de pensar, ver e estar no mundo do amazônida, suas concepções filosóficas sobre a vida, a relação entre vivos, mortos e natureza, bem como aspectos de sua religião e ciência. Para Vaz Filho e Carvalho (2023), essas crenças ocupam, na cultura amazônica, papel semelhante ao da mitologia grega na Grécia Antiga, e o fato de permanecerem vivas após séculos de negação e desprestígio é quase um milagre, preservando suas lições e significados.

Os mitos e as lendas amazônicas necessitam ser contados, e não apenas em ambientes informais. Essas narrativas precisam ecoar nas escolas com mais visibilidade, em consonância com o ensino dos diferentes conteúdos do currículo escolar. Nas salas de aula, fazem-se necessários mais projetos de contação de narrativas orais que envolvam a interação entre diferentes gerações – anciãos, adultos, adolescentes e crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços no sistema educacional brasileiro ocorridos nos últimos 30 anos, existem muitas possibilidades de se trabalhar as narrativas orais amazônicas no espaço escolar. A BNCC (Brasil, 2018) sinaliza, ainda que de modo implícito, que os saberes do território amazônico devem se tornar visíveis

na escola, fazendo parte do currículo escolar e sendo percebidos com novas perspectivas.

Nesse quadro normativo, por meio das histórias míticas da Região Amazônica, é possível que diferentes temas contemporâneos sejam trabalhados em sala de aula, pois essas histórias são riquezas imateriais dos povos amazônicos, nos quais se faz viva a memória de seus antepassados, suas identidades étnicas e a perpetuação de uma das várias formas de ensinar e aprender. Para que esse potencial se realize, o professor precisa estar preparado para integrar esses saberes à sua prática. Saberes esses que, por muito tempo, foram silenciados e que precisam ser visibilizados no ambiente escolar.

No plano formativo, a criança aprende a contar histórias ouvindo os mais velhos. A contação de histórias orais amazônicas envolve o ensino e a transmissão de valores essenciais para a formação do indivíduo. Portanto, o processo de ensinar a criança por meio da contação de mitos e lendas é uma responsabilidade da sociedade como um todo. Nesse sentido, esse processo precisa ser abordado em sala de aula.

Essas narrativas não apenas contribuem para a construção de identidades plurais, mas também promovem o desenvolvimento de uma educação socialmente referenciada e emancipatória. Pois, no processo de alfabetização, ao relacionar os saberes culturais e as simbologias próprias do contexto sociocultural da criança, confere-se maior relevância à construção do conhecimento, uma vez que se ancora em experiências culturais significativas, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas, identitárias e criativas por meio de histórias da tradição oral.

Portanto, utilizar as histórias de encantados do contexto amazônico no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, por meio de planejamentos interdisciplinares, constitui proposta essencial para trabalhar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento literário, além de constituir um instrumento fundante para a implementação da Lei nº 11.645/08.

## REFERÊNCIAS



ALBERTI, V. Narrativas na história oral. Simpósio Nacional de História, 22., 2003, João Pessoa. In: Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: **ANPUH**, 2003. (CD-ROM).

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAIRON, S. **Interdisciplinaridade**: educação, história da cultura e hipermídia. São Paulo: Futura, 2002.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: As Desigualdades Frente à Escola e à Cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Capítulo II, p. 41 - 64.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRUNO, P. de A. **As vozes anciãs da aldeia Severino/Tefé-AM**: contando histórias, construindo identidades e afirmação étnica. 2023. 87 f. Dissertação (Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

DINIZ, D. P. **Formação docente para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais na terra das crianças caboclas encantadas do Baixo Amazonas**. 2022. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

DUTRA, G. K. M. **A criança e o espaço urbano**: percepções ambientais na Amazônia. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZZI, R. de C. Sociologia da Infância: reflexões metodológicas da pesquisa com criança. In: REIS, M. dos; GOMES, L. O. **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Edição Levana/Attar Editorial, 2015.

FENELON, D. R. Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12105>. Acesso em: 8 out. 2024.

FONSECA, L. A. M. Técnicas de pesquisa. In: FONSECA, L. A. M. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2008. p.105 – 127.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e visagens**. São Paulo/Brasília: Ed. Nacional/INL, 1976.

GOUVÊA, M. C. S. de. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, A; FILHO, L. M. F. e FERNANDES, R. (Orgs.) **Para a compreensão histórica da infância**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

JOLLES, A. **Formas simples**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAEMER, M. L. **Histórias e o lúdico encontram as crianças**. São Paulo: Autores Associados LTDA, 2008.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, M. A. R. de; ROCHA, C. de J.; SOUZA, J. O. de. À SOMBRA DAS MANGUEIRAS: andarilhagem das ideias freireanas e a formação docente no interior do Acre. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025007, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2693. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2693>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: Reunião anual da SBPC, nº 49º, 1997, Belo Horizonte/MG. **"Ciência hoje, Brasil amanhã"**. Universidade Federal de Minas Gerais: UFMG, 1997. p. 39 - 79.

MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (Org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. **E-cadernos CES** [Online], 02 | 2008. Disponível em: <http://eces.revues.org/1382>. Acesso em: 21 maio 2024.

MUNDURUKU, D. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. (Orgs.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MUNDURUKU, D. **Vozes ancestrais: dez contos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: FTD Educação, 2016.

NOGUEIRA, W. **Boi Bumbá: imaginário e espetáculo na Amazônia**. Manaus: Valer, 2014.

OLIVEIRA, M. A. Reflexão da historiografia africana: compreensão dos contos e lendas da criação. **PRÁXIS TEOLÓGICA**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/praxis/article/view/167>. Acesso em: 3 maio 2024.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PIRES, A. de S.; BATALHA, C. A.; SOUZA, J. B. de. A arte de contar histórias a partir dos mitos e lendas da Comunidade Toledo Pizza em Parintins-Am. **Revista Eletrônica Mutações**, 7(13), 041–057. 2016. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/2801>.  
Acesso em: 6 maio 2024.

SALES, M. da L. L. **Imaginário juvenil na Foz do Amazonas** [livro eletrônico]: boto, Maria Vivó e Matinta Pereira. 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2020.

SANTOS, M. das G. V. P. **História da arte**. 17ª. ed. 10ª. impr. São Paulo: Editora Ática, 2011.

SANTOS, M. do S. L. dos. **O guaraná de Maués e as narrativas orais no Ensino de Língua Portuguesa**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Crianças. Projeto "As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância". Minho: Universidade do Minho, 2002.

SOUZA, J. A. de P. e; MUBARAC SOBRINHO, R. S.; HERRAN, V. C. S. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazonida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 113–129, 2018. DOI: 10.29280/rappge.v1i1.4116. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4116>. Acesso em: 21 maio 2024.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UGARTE, A. S. **O mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos (séculos XVI-XVII)**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Acesso em: 12 dez. 2024.

UNICEF *et al.* **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. São Paulo: UNICEF, 2019.

VAZ FILHO, F. A.; CARVALHO, L. G. de (Org.). **Isso tudo é encantado**: histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

YAGUARÊ, Y. **Sehaypóri**: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007.

YAGUARÊ, Y. **Um curumim, uma canoa**. Ilustrações de Simone Mathias. Rio de Janeiro: Zit, 2012.

ZARAZAGA, B. F.; MOLERO, S. G.; CLAUDIO, C. R. **FORMAÇÃO INICIAL PARA A MUDANÇA NA SALA DE AULA**: trabalhar a partir do terceiro espaço



educativo sobre os livros ilustrados de não ficção e os ODS através da compreensão da leitura. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025004, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2809. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2809>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ZULUAGA, M. Y. R. **Nainekü**: Buegü (crianças) Magütá leen los tü (hilos) del espíritu de la selva. 2023. 323 f. Dissertação (Mestre em Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

Recebido em: 17 de março de 2025.

Aprovado em: 18 de agosto de 2025.

Publicado em: 18 de setembro de 2025.

