



Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em
Ciências Humanas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS - PPGICH

KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO

**NARRATIVAS ORAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO: LEITURA E RELEITURA
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Linha de Pesquisa 2: Crítica, interpretação e história das formas da arte.

MANAUS-AM
2025

KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO

**NARRATIVAS ORAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO: LEITURA E RELEITURA
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas, com área de concentração em Teoria, História e Crítica da Cultura.

Orientadora: Prof. Dr^a. Tatiana de Lima Pedrosa Santos

Linha de Pesquisa: Crítica, interpretação e história das formas da arte.

MANAUS-AM
2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

C355n

Castro, Kelly Cristina Batista de

Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Kelly Cristina Batista de Castro. Manaus: [s.n], 2025.
164 f.: il., color.; 21,0 cm.

Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas-
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Inclui Apêndice.

Inclui Anexo.

Orientador: Santos, Tatiana de Lima Pedrosa.

1. Narrativas orais. 2. Amazônia. 3. Mitologia. 4. Educação. I.
Santos, Tatiana de Lima Pedrosa (Orient.) II. Universidade do Estado
do Amazonas. III. Título

CDU(1997)168.522(043.3)

KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO

**NARRATIVAS ORAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO: LEITURA E RELEITURA
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas, com área de concentração em Teoria, História e Crítica da Cultura.

Orientadora: Prof. Dr^a. Tatiana de Lima Pedrosa Santos

Aprovada em: 27/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **TATIANA DE LIMA PEDROSA SANTOS**
Data: 09/06/2025 10:25:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora-Presidente: Prof.^a Dr^a Tatiana de Lima Pedrosa Santos
(PPGICH - UEA)

Documento assinado digitalmente
 **GERALDO JORGE TUPINAMBA DO VALLE**
Data: 11/06/2025 15:55:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Interno: Prof. Dr. Geraldo Jorge Tupinambá do Valle
(PPGICH - UEA)

Documento assinado digitalmente
 **DENILSON DINIZ PEREIRA**
Data: 09/06/2025 16:21:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Externo: Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira
(FACED – UFAM)

*Às minhas avós, **Nilza e Carmem** (in memoriam), pois em suas singularidades
[...] Mostrou-me o caminho certo para seguir
Me ensinou a enxergar os espinhos
Das flores que podem ferir
Me encorajou a dar os primeiros passos
Na vida, pra ser o que sou
Provou que o respeito e a perseverança
“É” a chave para ser feliz [...]
(Moraes et al., Matriarca/Boi Caprichoso, 2019)*

*À minha mãe, irmã, irmãos, sobrinhas/os, e especialmente ao meu filho, Gabriel; a todas as
crianças - fontes inesgotáveis de inspiração; e a todas/os que gostam de ouvir e contar
histórias, encontrando nelas alento e encantamento.*

*“Saibam que cada história contada transforma o
ouvinte” - Daniel Munduruku*

AGRADECIMENTOS

E sempre me pergunto quantas almas compõem a minha?

Inúmeras. Não sei.

Mas com certeza sei que estas estão aqui...

(Valle, 2013)

Esta dissertação é a realização de um sonho, materializada com o incentivo e a contribuição de muitas pessoas, pelas quais tenho muito carinho – algumas que me acompanham há um bom tempo e outras que tive o privilégio de conhecer no decorrer da jornada do Mestrado.

Dito isto, agradeço primeiramente ao Pai Celestial - o mentor do Universo -, que me concedeu o milagre da vida, e me permitiu trilhar caminhos e a viver intensamente, com determinação e sabedoria, a jornada dessa conquista.

Ao meu filho, Gabriel, cujo nome já diz tudo – um anjo em minha vida –, que, mesmo distante, devido à nossa jornada intensa de estudos, sempre se mostrou presente por meio de chamadas telefônicas, mensagens escritas e videochamadas pelo WhatsApp, de manhã, à tarde, à noite e até de madrugada, não permitindo que eu me sentisse só; e pelo constante incentivo aos meus estudos.

Agradeço à minha mãe, à minha irmã, aos meus irmãos, sobrinhas, sobrinhos e cunhadas por todo apoio e companhia, principalmente nos momentos em que precisei espalhar. A companhia de vocês foi fundamental.

Registro meus agradecimentos ao Prof. Dr. Otávio Rios Portela, que, durante o processo de seleção para o Mestrado, teve a sensibilidade de perceber meu potencial e a importância desta pesquisa para a educação amazonense. Isso nos possibilitou, ainda que por um breve período, ocupar os papéis de orientador e orientanda. Sou imensamente grata pelas calorosas mensagens de boas-vindas ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e, como ele sabiamente afirmou, pelo “incentivo para vivenciar o Mestrado como uma experiência singular e intensa, em que é importante se manter firme em estudar, estudar e estudar”.

Agradeço profundamente à minha estimada orientadora, Profa. Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos, pelas orientações precisas e pelo profissionalismo impecável com que direcionou esta pesquisa. Sou grata pelas palavras de incentivo que transcenderam os limites deste estudo, oferecendo o alicerce necessário para que eu mantivesse o foco, mesmo em

meio ao turbilhão do meu delicado momento pessoal - o divórcio após 22 anos de convivência conjugal, que me deixou tão sensível, ainda que eu não demonstrasse. Obrigada, Profa. Dra. Tatiana Pedrosa, pelo carisma que me envolveu e pela sabedoria com que me conduziu, transformando este processo em um aprendizado profundo e revelador.

Agradeço ao Prof. Dr. Geraldo Jorge Tupinambá do Valle, a quem, sem que soubesse, chamo de “O Arquiteto de Mentes Brilhantes”, pela dedicação e pelo carinho com que compartilha conhecimentos, instigando-nos a refletir sobre a nossa existência enquanto seres sociais e políticos. O mundo feminino em que ele viveu/vive foi, sem dúvida, fundamental para que compreendesse parte da proposta desta pesquisa, que inicialmente, permanecia oculta em minha mente. Sou profundamente grata pelos momentos de “sabatinas” sobre o meu projeto de pesquisa, pelo acolhimento, por abrir espaço em sua agenda e por me atender uma única vez, mas de forma tão assertiva e eficaz na orientação. Obrigada pelo carinho e sensibilidade!

Manifesto minha mais sincera gratidão ao Prof. Dr. Denilson Diniz, que, desde a graduação, como meu orientador de TCC, tem sido uma referência essencial em minha caminhada acadêmica. Seu incentivo constante e sua generosidade em partilhar conhecimentos foram decisivos para meu crescimento intelectual e pessoal, impulsionando minha confiança e entusiasmo para novos desafios. Agradeço por cada gesto e pelo apoio constante, que nutriram a minha jornada, inspirando-me a seguir adiante com esperança e determinação.

Expresso minha gratidão à coordenação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), cuja liderança e comprometimento eu admiro. Estendo meus agradecimentos a todos os docentes, cujos ensinamentos inspiradores e orientações valiosas enriqueceram meu percurso acadêmico, bem como ao corpo técnico, cuja eficiência e suporte contínuo garantem o funcionamento do programa. Cada contribuição, seja no compartilhamento de conhecimento, na organização administrativa ou no suporte diário, desempenhou um papel essencial na construção desta jornada. Sou profundamente grata pelos dois anos de vivências e experiências neste ambiente de aprendizado e crescimento.

Agradeço imensamente às/aos colegas de Mestrado, que tornaram esta jornada acadêmica mais enriquecedora e inspiradora. Cada troca de ideias, conversa motivadora e apoio mútuo foram fundamentais para minha formação e para tornar essa experiência memorável. Prefiro não citar nomes, pois, como bem mencionou o Prof. Dr. Alfredo Wagner, “a turma é numerosa”, mas saibam que cada um de vocês deixou uma marca especial em meu

percurso, e sou profundamente grata por todo o aprendizado compartilhado ao longo desse caminho.

Agradeço ao amigo Tobias Pinheiro de Matos, cuja amizade se fortaleceu nas longas conversas via Meet, que se estendiam madrugada adentro. Esses encontros, repletos de trocas e reflexões, deram origem a parcerias na realização de atividades científicas e se tornaram parte essencial da nossa amizade.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado ao longo desta jornada desafiadora e enriquecedora. Aos amigos e amigas, colegas que me ofereceram palavras de incentivo, momentos de descontração e o apoio emocional que manteve acesa a chama da perseverança, meu mais sincero reconhecimento. Sou igualmente grata aos profissionais da área da saúde, cuja dedicação e cuidado foram fundamentais para meu bem-estar durante essa caminhada. Um agradecimento especial ao revisor deste trabalho, Prof. Samuel Lucena, por sua atenção meticulosa, contribuições valiosas e comprometimento em elevar a qualidade desta pesquisa. Cada gesto de apoio, por menor que tenha parecido, foi uma pedra fundamental na construção deste sonho, e levo comigo a gratidão profunda por todas as mãos que me sustentaram nesse percurso.

Expresso a minha profunda gratidão à gestora Maria Iracema Oliveira de Lima, assim como aos docentes, discentes e demais funcionários da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo. A colaboração e o ambiente acolhedor proporcionado por essa comunidade escolar foram decisivos para a realização deste estudo, e sou imensamente grata por cada contribuição recebida ao longo dessa jornada.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro fornecendo a bolsa, e à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), que também contribuiu financeiramente para a execução desta pesquisa. Sem o suporte oferecido, esta jornada teria sido muito mais desafiadora.

RESUMO

Esta pesquisa propõe analisar as relações sociais decorrentes do uso de narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse objeto de estudo surge do crescente interesse educativo sobre o tema, já que no território amazônico é comum a prática do contar e/ou ouvir mitos e lendas amazônicos, possibilitando, desse modo, que se analise cientificamente como essas narrativas orais são trabalhadas no ambiente escolar. Incluem-se nas discussões a compreensão do significado das narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem para os agentes da pesquisa, professores e alunos, identificando de que forma essas narrativas se fazem presentes em sala de aula. Por conseguinte, busca-se registrar as possibilidades e desafios de se trabalhar tais como elementos representativos do mundo social no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, desenhou-se uma pesquisa de campo, na qual a coleta de dados foi realizada por meio de perguntas abertas e semiestruturadas, permitindo uma análise mais abrangente das informações obtidas. Ao se abordar as potencialidades socioculturais das narrativas orais amazônicas, pode-se valer, como campos de estudo, da Educação, a Cultura, a Identidade e a Memória. Sendo assim, esta pesquisa segue uma perspectiva interdisciplinar, tendo como recorte temporal o período de 2019 a 2024. O *locus* desta pesquisa, por sua vez, é a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (CNSC), uma instituição confessional pertencente à Diocese de Parintins, Amazonas. Para tanto, buscou-se suscitar reflexões científicas sobre as narrativas orais do contexto amazônico, destacando os mitos e lendas no processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 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 amazônida, colaborando para que o ambiente escolar seja um espaço de produção de conhecimentos, interligando os saberes universais aos saberes locais.

Palavras-chave: Narrativas orais; Amazônia; Mitologia; Educação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the social relations resulting from the use of Amazonian oral narratives, myths and legends in the teaching-learning process of children in the early years of elementary school. This object of study arises from the growing educational interest in the subject, since the practice of telling and/or listening to Amazonian myths and legends is common in the Amazon territory, thus enabling a scientific analysis of how these oral narratives are used in the school environment. The discussions include understanding the meaning of Amazonian oral narratives in the teaching-learning process for the research agents, teachers and students, identifying how these narratives are present in the classroom. Therefore, the aim is to record the possibilities and challenges of working with such elements that represent the social world in the school environment. From this perspective, a field study was designed, in which data collection was carried out through open and semi-structured questions, allowing a more comprehensive analysis of the information obtained. When addressing the sociocultural potential of Amazonian oral narratives, the fields of study that can be used are Education, Culture, Identity, and Memory. Therefore, this research follows an interdisciplinary perspective, with the time period from 2019 to 2024. The locus of this research, in turn, is the Our Lady of Carmo State School (CNSC), a confessional institution belonging to the Diocese of Parintins, Amazonas, Brazil. To this end, we sought to raise scientific reflections on oral narratives from the Amazonian context, highlighting myths and legends in the teaching-learning process of children in the early years of Elementary School. Thus, we intend to contribute to the development of pedagogical practices in schools in the Amazonian territory that contextualize school knowledge to the cultural reality of Amazonian children, collaborating so that the school environment becomes a space for the production of knowledge, interconnecting universal knowledge with local knowledge.

Keywords: Oral narratives; Amazon; Mythology; Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBP - Colégio Batista de Parintins

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

CESP - Centro de Estudos Superiores de Parintins

CNSC - Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

ESA - Escola Superior de Ciências da Saúde

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

HTP - Horário de Trabalho Pedagógico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCE - Programa Ciência na Escola

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

RCA - Referencial Curricular Amazonense

SEDUC-AM - Secretária de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea da cidade de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil.....	19
Figura 2 - Mapa da localização do município de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil.....	20
Figura 3 - Capa do livro “Cunhantãs e curumins: poetizando Parintins”.....	65
Figura 4 - Quarta capa do livro “Cunhantãs e curumins: poetizando Parintins”.....	66

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Crianças do 1º ano do CNSC na atividade “Roda de contação de narrativas orais amazônicas”.....	16
Foto 2 - Tela intitulada “Mapinguari”, de autoria da artista parintinense Analú Dray de 5 anos de idade.....	73
Foto 3 - Representação da Lenda da Cobra Grande.....	74
Foto 4 - Crianças do 5º ano do CNSC na biblioteca Fred Góes – no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins - apreciando o teatro de fantoches baseado no livro “Um Quintal Para Ser Feliz”, da escritora amazonense Ana Maria Peixoto.....	77
Foto 5 - Crianças do 5º ano do CNSC em visita técnica à Galeria de Artes do Boi-Bumbá Caprichoso – no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins.....	78
Foto 6 - Crianças do 5º ano do CNSC apreciando os filmes de curta metragem <i>Roque Cid e o boi Caprichoso</i> (2020), <i>Lindolfo Monteverde e o boi Garantido</i> (2020), <i>A origem da borracha</i> (2020), <i>O tesouro encantado do lago do Murituba</i> (2020) em visita técnica ao Cineclube Odinéa Andrade – no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins.....	79
Foto 7 - Crianças do 5º ano do CNSC em roda de conto e reconto de mitos e lendas amazônicas.....	80
Foto 8 - Crianças do 5º ano do CNSC na atividade de conto e reconto de mitos e lendas amazônicas.....	80
Foto 9 - Crianças do 5º ano do CNSC contando histórias amazônicas por meio do teatro de fantoches para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.....	81
Foto 10 - Crianças do 5º ano do CNSC socializando pesquisas de mitos e lendas amazônicas.....	82
Foto 11 - Crianças do 5º ano do CNSC em roda de conversa para discutir temas e valores abordados nos mitos e lendas amazônicas lidos em sala de aula.....	97
Foto 12 - Crianças do 5º ano do CNSC socializando as releituras (produções textuais escritas, desenhos e pinturas) de narrativas orais amazônicas.....	98
Foto 13 - Crianças do 5º ano do CNSC realizando pesquisa de livros de narrativas orais amazônicas na biblioteca do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA).....	98
Foto 14 - Crianças do 5º ano do CNSC socializando as releituras (jogos didáticos) de narrativas orais amazônicas.....	99
Foto 15 - Criança do 3º ano utilizando um protótipo de gameificação feito com materiais recicláveis para contar histórias amazônicas, mitos e lendas, para crianças do 1º ano no CNSC, durante a atividade “Intercâmbio de Leitura”.....	113

Foto 16 - Crianças do 1º ano do CNSC na atividade roda de conto e reconto de narrativas amazônicas.....	117
Foto 17 - Crianças do 1º ano do CNSC após a realização da atividade de construção do banco de palavras, e da atividade de releitura do livro “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012) por meio da produção textual coletiva de recorte e colagem de imagens em papel 40.....	119
Foto 18 - Crianças do 3º ano contando histórias amazônicas para crianças do 1º ano no CNSC, durante a atividade “Intercâmbio da Leitura”.....	120
Foto 19 - Releitura da história “A origem da noite – Parte II” realizada por crianças do 1º ano do CNSC, por meio de desenho e pintura em fanzine.....	122
Foto 20 - Criança do 1º ano do CNSC na gravação do vídeo “Lenda da Vitória-Régia”, atendendo a atividade de produção individual de vídeos sobre histórias amazônicas, mitos e lendas.....	123

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista com os(as) alunos(as).....	151
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista com as professoras.....	152
Apêndice 3 – Termos de consentimento.....	153
Apêndice 4 – Termos de autorização de gravação.....	159

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Carta de anuência.....	162
Anexo 2 - Declaração sobre uso e destinação do material coletados e termo de responsabilidade.....	163
Anexo 3 - Partes inicial e final do parecer consubstanciado.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – VAMOS DISCUTIR HISTÓRIAS?	43
1.1 História: uma breve revisão da historiografia do contar histórias.....	46
1.2 Interdisciplinaridade: narrativas orais como mediações fundantes para se exercer a Lei nº 11.645/08	53
1.3 A criança no universo da contação de histórias.....	61
1.4 A dicotomia da quantidade de narrativas orais e o silenciamento delas no Ensino Fundamental I em Parintins.....	70
CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS, MITOS E LENDAS, EM SALA DE AULA.....	83
2.1 Narrativas orais amazônicas e as reformas educacionais.....	88
2.2 Contação, releitura de narrativas orais e a criança	93
2.3 Narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, <i>versus</i> o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental	99
CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS: UM RECURSO INTERDISCIPLINAR EM SALA DE AULA	105
3.1 Olhares sobre a relação da criança com as narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem.....	107
3.2 A criança e as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas: hora do conto e da releitura	114
3.3 Narrativas orais amazônicas no ambiente escolar: desafios e perspectivas.....	124
CONSIDERAÇÕES	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES.....	150
ANEXOS.....	161

Foto 1 - Crianças do 1º ano do CNSC na atividade “Roda de contação de narrativas orais amazônicas”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (22 de abril de 2024).

Convido você, estimado leitor, a refletir sobre a relação social atribuída às narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, deixe-se envolver pela criança curiosa que existe dentro de si, sempre ávida por ouvir histórias e a se enveredar pelo mundo da imaginação que os seres encantados da Amazônia nos permitem explorar. Seres encantados que, segundo Maués e Villacorta (2004, p. 21), “[...] são considerados normalmente invisíveis aos olhos dos simples mortais. Entretanto, podem manifestar-se aos seres humanos comuns de formas diversas”.

Para Maués e Villacorta (2004), os encantados não morreram, mas se encantaram, ou seja, vivem em um mundo ou reino especial - a encantaria -, e podem assumir formas de animais (cobras, peixes, botos e jacarés), a forma humana e que eles podem permanecer invisíveis, incorporando-se nas pessoas “quer seja naquelas que têm o dom de nascença para serem xamãs, ou naquelas de quem, se agradam” (p. 21), ou nos próprios xamãs (pajés) já formados. O encantado faz parte da cultura dos povos indígenas, assim como também pode se referir a entidades de religiões de matriz africana na região amazônica ou nordestina.

Assim, os encantados fazem parte da cultura dos povos amazônidas. Nesse sentido, com o desejo de tecer diálogos sobre a temática deste trabalho, convido você, estimado leitor, a iniciar o processo de imersão ouvindo a toada “O Contador de Histórias”, cuja letra revela muito sobre o que este estudo aborda. Silveira e Sena (2024) mencionam que a toada consiste no som de instrumentos e de vozes tipicamente parintinense e, por isso mesmo, é a música apresentada durante a festa do Boi-Bumbá de Parintins. Para tanto, permita-se acessar o QR

code a seguir e experienciar, através da cadência da toada, um dos “*modus operandi* tradicional” (Munduruku, 2015, p. 28, grifo do autor) de transmissão de conhecimentos no território amazônico, as narrativas orais.

O Contador de Histórias



QR code da toada

Aqui na Amazônia
A morada dos contos
É aqui, vou lhes mostrar

Aqui na Amazônia
Conheça meu mundo
Pois um velho caboclo vai lhes contar

Tem gente que se engera em boto no rio
Tem caboclo que entrou no mato e sumiu
Ouvi Matinta cantar
Senti bicho estranho me olhar
Se não acredita, não duvides seu moço
Pode me procurar

Curumim tá com medo
Já baixou teu arreto

Essa é a nossa história
É o imaginário caboclo
São contos do meu avô
Do meu velho pai

O terreiro tá cheio
E eu conto pra todos que querem me ouvir

Uma vez na passada de volta pra casa
Curupira roubou meu tabaco e cachaça

Vi *Tapira'yaara*, de longe, mas vi
Cobra grande
Um galope é Neguinho do Campo Grande
(foi por ali)

Ê ê ê êô
Eu sou um contador de histórias
Ê ê ê êô
É o folclore Amazônico de um contador
Ê ê ê êô
Eu sou um contador de histórias
Ê ê ê êô
É o folclore amazônico de um sonhador

Interpretação: Boi-Bumbá Caprichoso
Composição: Adriano Aguiar, Alquiza Maria, Vanessa Aguiar

INTRODUÇÃO

A riqueza de um povo não é medida apenas pelo acúmulo do capital, pela posse do dinheiro e bens, mas pela capacidade de manter viva a memória dos antepassados e reelaborar sua própria identidade através de suas histórias (Santos, 2016).

Nascer e crescer em Parintins é, sem dúvida, motivo de muita “pavulagem”¹. O escritor parintinense e antropólogo, Wilson Nogueira (2014), nos diz que a cidade de Parintins está localizada em uma das ilhas do arquipélago de Tupinambarana, na margem direita do rio Amazonas, a 325 quilômetros em linha reta de Manaus, capital do Estado do Amazonas. De acordo com o censo do IBGE (2022), atualmente, Parintins conta com pouco mais de 95 mil habitantes.

Figura 1 - Vista aérea da cidade de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil.

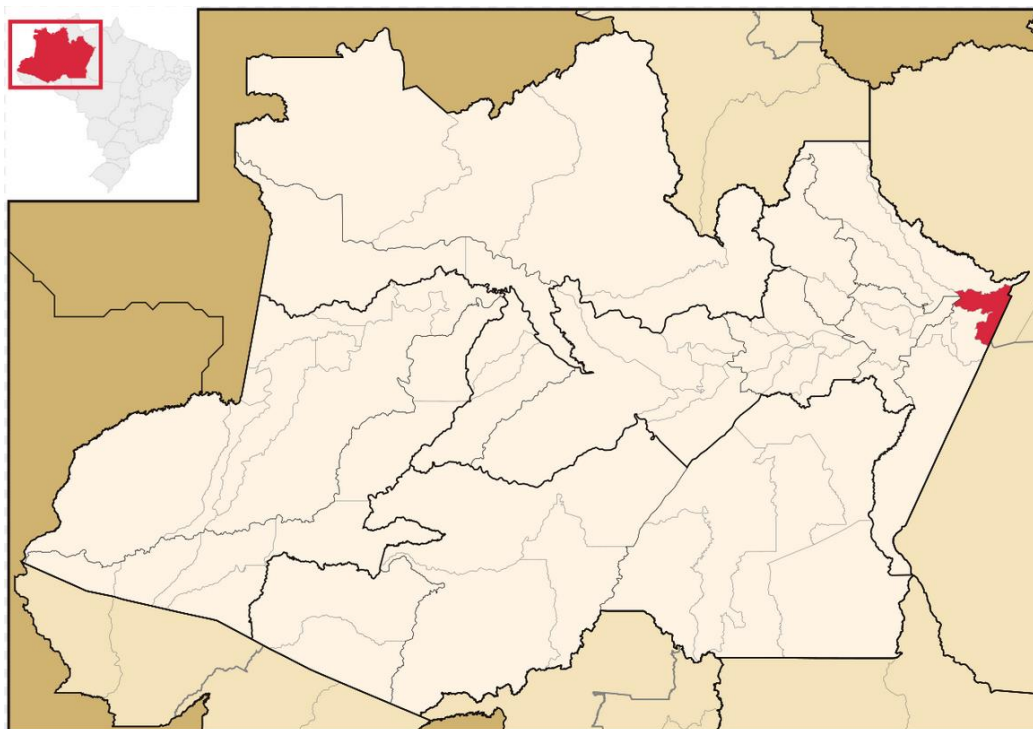


Fonte: <https://www.flickr.com/photos/197122256@N08/52667109197>. Acesso: 22 de set. de 2024.

Além de sua localização privilegiada, o município de Parintins integra a mesorregião do Centro-Baixo Amazonas, no extremo leste do estado, tendo como limítrofe o estado do Pará (Diniz, 2022), conforme ilustrado na figura a seguir. Ressalta-se que o acesso ao município se dá por vias fluvial e aérea.

¹ PAVULAGEM - S.f. Convencimento. Presunção. Vaidade. "Largue dessa pavulagem, seu coirão!" "Só queria que a senhora estivesse de parte, vendo a pavulagem da cunhatã." "Teve da pavulagem de dançar com a filha do seu doutor." (Jacob, 2021, p. 117).

Figura 2 - Mapa da localização do município de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Parintins#/media/Ficheiro:Amazonas_Municip_Parintins.svg. Acesso: 22 de set. de 2024.

Em função da proporção alcançada pelo Festival Folclórico dos Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido, considerado um dos maiores espetáculos teatrais a céu aberto do mundo e reflexo do potencial criativo e artístico dos parintinenses, a cidade de Parintins é conhecida como Ilha da Magia, Terra dos Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido, Capital Nacional do Folclore e Terra de Artistas, títulos que destacam sua riqueza cultural.

Entre os elementos que compõem esse evento artístico, estão as narrativas orais amazônicas, com ênfase nos mitos e lendas que constituem o objeto deste estudo, por fazerem parte da herança cultural dos povos originários da região. Durante as três noites do Festival Folclórico do Boi-Bumbá de Parintins, a prática da contação de narrativas orais reverbera de forma teatral na arena do Bumbódromo, espaço que, segundo Silveira e Sena (2024), é uma arena oficial inaugurada em 1988 para as disputas dos Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido, com capacidade para aproximadamente 15 mil pessoas.

Segundo Vaz Filho e Carvalho (2023), as narrativas orais se caracterizam quando, em um determinado contexto, relatam-se histórias em que há pessoas que contam e pessoas que ouvem juntas, ou quando existe um grupo no qual as histórias são contadas no ambiente da tradição oral.

O universo narrativo é um patrimônio coletivo. Nesse contexto, o agente não é um agente passivo. Ele é parte importante nesse processo, pois a sua reação é atenta diante do contador (que se serve do tom da voz, expressões faciais [...] etc.) influenciando muito no resultado, na *performance* deste” (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 21, grifo do autor).

Para Le Goff (2003), narrativas orais são relatos do sujeito que é artífice da própria história, com suas subjetividades e memórias. A oralidade consiste na expressão das lembranças desse sujeito, que aciona sua capacidade psíquica de rememorar, propriedade humana de conversar certas informações sobre o passado. Neste contexto, por meio deste trabalho, trago, ainda que de forma sintetizada, minhas memórias, subjetividades, linguagens e oralidades das minhas ancestralidades, que contaram histórias míticas de seres encantados do território amazônico, pavimentando assim, o caminho com sonhos que me trouxeram até aqui.

Parafraseando Walter Benjamin, Gagnebin (2006) afirma que é necessário fazer emergir as memórias dos vencidos, deixar ecoar na história as vozes de outros agentes, que não sejam aqueles que estão sempre no poder. Dessa forma, rememorando as narrativas orais do contexto amazônico, mitos e lendas, transmitidas oralmente pelas minhas ancestralidades, levanto reflexões sobre a temática desta pesquisa, que faz referência à cultura dos povos socialmente minorizados do território amazônico - indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caboclos, comunidades tradicionais. Vale ressaltar que território não é apenas categoria e fundamento do Estado-nação, mas, enquanto território usado, designa o conjunto de objetos e ações, sendo sinônimo de espaço humano e habitado, que acolhe novos recortes e pode ser formado por lugares contíguos e lugares em rede (Santos, 1993). Reflete também sobre a minha territorialidade, que tem sentido de pertencimento e, portanto, consiste na “preocupação com o destino e construção de um futuro” atrelado aos territórios amazônicos (Santos; Silveira, 2001, p. 19).

Assim, realizar este estudo só é possível porque o universo narrativo da tradição oral amazônica faz parte das minhas memórias de infância e revela um pouco sobre minha ancestralidade, onde há a presença, por parte de minha mãe, de ascendência portuguesa e indígena, e, por parte de pai, ascendência judaica e portuguesa. Sou filha única do relacionamento entre meu pai e minha mãe, mas ambos têm filhos de outros relacionamentos e por isso fui criada pelas minhas avós paternas e maternas, ou seja, ora estava sob a tutela de minha avó materna, Nilza, ora estava sob a tutela da minha avó paterna, Carmem.

A figura feminina foi algo predominante na minha infância, eu estava sempre na companhia de uma ou de outra avó. Assim, era comum ouvir histórias contadas por elas ao

longo do dia. Minha avó Carmem contava histórias relacionadas à existência do trovão; ao significado dos tipos de canto dos pássaros; ao significado do horário do descanso após o almoço; à fatura dos ovos de tracajá; à necessidade de ir acender vela no cemitério em memória aos mortos; ao cuidado que se deve ter em alimentar cedo a criação de galinha e à importância de conversar com elas; às faturas de frutas, entre outros assuntos.

As histórias contadas pela minha avó Nilza falavam do aparecimento de pessoas desconhecidas na aldeia; do plantio e da colheita de ervas usadas como fumo para purificar a alma e para entrar em contato com os espíritos; dos contatos com os regatões, que, de acordo com Cabral (2024), são verdadeiras lojas ou tabernas fluviais praticadas na Amazônia desde o período colonial, que funcionam em canoas ou pequenos barcos, vendendo, comprando ou permutando gêneros e objetos pelos sítios, fazendas, engenhos e feitorias; do porquê de deixar as terras onde nasceram e cresceram, sem a ambição de tê-las como propriedade; da necessidade do homem estar atento aos sinais da natureza; da importância de dormir cedo e de acordar cedo; das histórias de seres encantados como o Jurupari; dos gritos sobrenaturais vindos da Serra de Parintins², capazes de causar fortes temporais; das visagens que vagavam pelas ruas da cidade Parintins; e das histórias que envolviam as brincadeiras de boi-bumbá. São muitas as histórias carregadas de ensinamentos, que acalentaram e embalsamaram sonos e sonhos, fazendo toda a diferença na minha vida.

Para Gagnebin (2013, p. 57-58), a tradição de narrar histórias “não configura somente religiosa ou poética, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação”.

A forma como as minhas avós contavam as histórias era carregadas de simbolismo, “reunindo as memórias [...] de outros mundos vividos retroativamente; reunindo o passado num ritual de revivescência; reunindo o presente” (Bhabha, 2013, p. 227), sempre estabelecendo uma relação de afetos tanto com o passado quanto com o presente. As histórias contadas pelas minhas avós estavam relacionadas às suas raízes ancestrais, “as ‘comunidade’ de outrora nas quais memórias, palavras e práticas sociais eram compartilhadas por todos” (Lowy apud Gagnebin, 2013, p. 56). No modo como eram ensinadas, a oralidade

² De acordo com Azevedo Filho (2013) essa é uma área de terras altas, correspondentes as formações dissecadas da formação Alter do Chão/PA, com altitudes que podem chegar a 100m. A Serra de Parintins é o maior exemplo, com 115 metros de altitude. Segundo Dias (2020), a Serra de Parintins está situada no município de Parintins/AM, Região Norte do Brasil, geograficamente na divisa do Estado do Amazonas com o Pará, no lado direito do rio Amazonas. “A serra é circundada por uma vegetação rica em flora e fauna e bastante espessa. O local é de interesse arqueológico, com grande quantidade de cerâmicas e outros artefatos paleoíndios sendo encontrados em sua encosta” (Albuquerque, 2015, par. 1 - 2).

predominava, tecendo memórias e afetos que pulsavam na transmissão dos saberes que atravessavam as gerações.

Nasci na década de 1980, em 17 de janeiro de 1986, período em que o Brasil passava pelo processo de redemocratização, caracterizado pela luta política visando à “reorganização da sociedade civil e da emergência de uma gama enorme de reivindicações populares represadas por mais de duas décadas” (Fagnani, 2005, p. 470). Nesse sentido, o desemprego, a fome, o trabalho infantil, entre outros problemas sociais, faziam parte do cenário brasileiro. Havia muitas dificuldades na efetivação de políticas públicas, já que muitas ainda estavam sendo (re)organizadas. O fato é que, na sociedade parintinense, nas décadas de 1980 e 1990, as desigualdades sociais marcaram minhas vivências de infância e adolescência.

Tudo poderia ter sido muito mais envolvente e sonhador com mais histórias contadas pela minha avó Carmem, se ela não tivesse feito a passagem tão precocemente, os 52 anos de idade, em decorrência do câncer de útero, no ano de 1993. A partir de então, fiquei somente com as histórias da minha avó Nilza, que, assim como minha avó Carmem, tinha uma casa com um enorme terreiro. Era lá, embaixo da mangueira, ou do jambeiro, ou do cacaeiro, que as histórias eram contadas. À noite, quando geralmente a energia elétrica na cidade de Parintins era interrompida, as histórias ficavam muito mais interessantes. A vovó Nilza as narrava como se estivesse lendo um grandioso livro. Em meio às histórias, ela sempre me aconselhava a me dedicar aos estudos, porque somente através dele eu obteria a devida ascensão social. Apesar de eu não entender os seus conselhos, pois era uma criança de apenas sete anos, tomei o compromisso de sempre lembrar de suas sábias palavras. Acreditava que, se fizesse o que ela me aconselhava, um dia suas palavras fariam sentido na minha vida.

Imaginava que a vovó Nilza tivesse aprendido a contar histórias na escola. Isso me impulsionava a superar as minhas próprias dificuldades em relação ao aprendizado dos assuntos escolares. É necessário mencionar que, na década de 1990, as condições estruturais das escolas onde estudei eram precárias. Além disso, a merenda escolar não era oferecida diariamente. Para muitas crianças, inclusive eu, a merenda escolar era a principal alimentação do dia. Estudar com fome causa incômodo que impede a concentração, ainda mais em uma sala sem ventilação, superlotada, sem contação de histórias encantadas. A dor da fome era tão intensa que às vezes parecia que ia vencer o meu desejo de estudar para mudar a minha realidade social.

Fagnani (2005) menciona que a falta de merenda na escola, nas décadas de 1980 e 1990, ocorria em decorrência dos exemplos mais contundentes das mazelas provocadas pela centralização das políticas sociais na ditadura.

[...] Durante o período autoritário, o Executivo federal era responsável pela compra e pela distribuição dos produtos alimentares que compunham a merenda, para todas as escolas públicas de todos os municípios brasileiros, do Oiapoque ao Chuí. Depois de comprar, o MEC estocava e organizava a logística de transporte dos alimentos para cada um dos municípios do país. Não por acaso, um dos *lobbies* mais poderosos existentes e ativos no MEC, entre 1964 e 1985, foi o dos proprietários de empresas de transporte de carga. Essa prática vigorou até 1996 [...] (Fagnani, 2005, p. 31, grifo do autor).

Durante meus primeiros anos de estudo no Ensino Fundamental, minha avó Nilza, por muitas vezes, foi visitar sua filha mais velha na comunidade de Juruti Açú, localizada no Estado do Pará. O propósito da visita era minimizar a saudade da filha e buscar produtos da agricultura familiar, que em sua maior parte eram derivados da mandioca, como: farinha, farinha de tapioca, crueira e polvilho (utilizados para fazer fritinhos, biscoitos e mingau), beijos (tipos de biscoitos típicos da culinária amazônica), tapioca e tucupi (utilizados principalmente no tacacá e no preparo de pratos da culinária amazônica), pajiroba e tarubá (bebidas que possuem teor alcoólico), além de banana, manga, doce de manga, macaxeira, cará, etc. O interessante era que, junto com esses produtos, vinham narrativas sobre a aparição do Jurupari e acontecimentos relacionados à Serra de Parintins. Eram histórias encantadas que me faziam imaginar mundos amazônicos.

Aos 13 anos de idade, descobri que minha avó Nilza não teve a oportunidade de frequentar uma escola e, por isso, não sabia assinar o próprio nome. No entanto, ela dominava a arte de contar histórias de encantados amazônicos, algo que nenhuma professora das escolas em que estudei demonstrava dominar, pois não as contavam. Em seus relatos, vovó Nilza mencionava que sempre desejou frequentar a escola, porém, durante sua infância e juventude, a escola não era para todos.

Em 2003, concluí meus estudos na Educação Básica, e minha avó se sentiu imensamente realizada. Lembro-me de suas palavras na ocasião, quando, segurando minhas mãos e me dando um abraço caloroso, afirmou: “Lhe ajudei nos estudos até aqui. Agora, se desejar continuar, terá que seguir sozinha, pois não poderei te acompanhar”. Estas palavras guardo na memória, e, ao analisá-las, percebo o sentimento de missão cumprida e de despedida. Naquele mesmo ano, tornei-me mãe do Gabriel, que chegou às nossas vidas trazendo luz e mais um motivo para eu continuar meus estudos. Minha avó amou os dois novos membros da família, o meu então esposo, Estevão Júnior, e meu filho, Gabriel.

Meu filho teve o privilégio de ser embalado e adormecer muitas vezes ouvindo as cantigas e narrativas contadas pela minha avó, que revelavam a relação dela com a infância vivida no ambiente amazônico. Em 8 de maio de 2007, aos 87 anos, minha avó concluiu seu

ciclo de vida nesta terra, com dois sonhos realizados: o primeiro, ver um de seus descendentes concluir o Ensino Médio; e o segundo, conviver com um bisneto.

Os afetos existentes entre mim e minhas avós foram, em grande parte, construídos por meio da narração de histórias orais. Com elas, compreendi que as boas histórias nem sempre são aquelas escritas nos livros, mas sim as que são contadas oralmente, pois revelam visivelmente a sensibilidade da alma, presente na poesia da fala e nas expressões corporais, capazes de conectar o passado, o presente e o futuro, construindo formas de aprendizagem significativas.

Aprendi muito ouvindo as histórias contadas por minhas avós. Muitos desses ensinamentos, com o tempo, passaram a fazer sentido em minha vida, principalmente durante a formação profissional. Ao longo dos meus estudos no curso de Pedagogia, houve diálogos sobre a necessidade da contação de histórias, do contexto sociocultural do aprendiz e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, além da importância de serem mediados de forma interdisciplinar com os conteúdos tradicionais do currículo escolar na perspectiva da efetivação de uma educação comprometida com as questões sociais. Esses diálogos despertaram meu interesse pelo uso das narrativas orais amazônicas na educação de crianças.

Ao concluir o curso Superior, em 2014, surgiu a oportunidade de participar do concurso da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). Aquela foi a oportunidade que eu precisava para continuar construindo minha identidade como professora, iniciada durante a graduação. Trabalhar em sala de aula com crianças era o que eu mais desejava. Fiquei muito feliz por ser aprovada no concurso entre as primeiras colocações e estava cheia de ideias para contribuir com a educação da minha cidade.

Em 2016, depois de um ano e dois meses de espera, os aprovados do concurso foram convocados a assumir seus respectivos cargos. Esperava ser lotada em escolas da periferia de Parintins, porque era de onde eu vinha. Desejava, portanto, contribuir da melhor forma possível com a formação das crianças da periferia. Estava recém-egressa da universidade, então imaginava que sabia muito sobre a prática docente. Mas a verdade era que eu tinha muito a aprender.

Para minha surpresa, fui lotada em duas escolas tradicionais e de referência da cidade de Parintins, ambas de cunho confessional. No turno matutino, trabalhava no Colégio Batista de Parintins (CBP) com turmas do 2º e 3º ano (crianças com idade entre 7 e 9 anos), e no turno vespertino, no Colégio Nossa Senhora do Carmo (CNSC) com turmas do 3º e 5º ano (crianças com idade entre 9 e 11 anos). Inicialmente, pensei que não teria muito a contribuir com essas duas escolas.

Enquanto professora, por meio das vivências no ambiente escolar, percebi que, mesmo diante do esforço da equipe das referidas instituições em oferecer educação de qualidade, as narrativas orais amazônicas, mitos e as lendas, não estavam sendo devidamente visibilizadas em sala de aula. Além disso, observei a diminuição da prática da contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em comparação à Educação Infantil, mesmo que essas duas etapas da Educação Básica sejam voltadas para o atendimento de crianças. Segundo Kraemer (2008), é necessário, para o desenvolvimento intelectual da criança, o cultivo da contação de histórias da tradição oral.

Mediante a minha atuação profissional, foi possível observar que a diminuição da prática de contar histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre devido à busca por formas de alfabetizar que priorizam mais a escrita de acordo com as normas gramaticais e menos a oralidade. Nesse contexto, inspirada nas ideias de Walter Benjamin, Gagnebin (2013) nos leva a refletir sobre a crise da arte de narrar e o enfraquecimento de sua relação com a sabedoria e a experiência de vida, pois o ato de narrar histórias, que tradicionalmente transmite conhecimento profundo e conselhos enraizados na vivência humana, está desaparecendo, o que torna a transmissão de conhecimentos mais superficiais e fragmentada.

Para tanto, diante destas inquietações, senti a necessidade de trazer as experiências da minha infância com as narrativas orais amazônicas para a prática docente, a fim de alfabetizar de uma maneira diferente daquela que eu presenciava. Enquanto professora das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, procurei trabalhar de forma interdisciplinar tais narrativas. Essa prática permitiu que fossem trabalhados em sala de aula conhecimentos culturais sobre a cidade de Parintins, independentemente de datas comemorativas, como a do aniversário da cidade.

Com o decorrer do tempo, passei a elaborar planejamentos didáticos nos quais as vivências culturais dos alunos, incluindo as narrativas de encantados da Amazônia, se entrelaçassem com os conteúdos tradicionais do currículo escolar. Percebi essas narrativas como uma potencialidade para trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos, não apenas do componente curricular de Língua Portuguesa, mas também de Matemática, Arte, Educação Física, Ensino Religioso, História e Geografia, envolvendo assuntos da temática amazônica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa escolar que atende crianças de 6 a 11 anos, e que é a minha área de atuação profissional.

Gatti (2013) menciona que é preciso que o professor vá além em sua prática, recuperando o arsenal de experiências e conhecimentos acumulados ao longo de suas vivências, que transcendem a sua vida profissional. Essas experiências atravessam as

representações sociais dos envolvidos em uma interação ativa, com dinâmica própria no contexto social, cultural e histórico, algo que, segundo o supracitado autor, poucos estudos consideram ou tentam abordar.

Dessa forma, fui trabalhando no processo de alfabetização e letramento de crianças, abordando a oralidade, a escrita e a leitura a partir da prática de narrar as histórias amazônicas que herdei das minhas avós. Diante de muitos desafios, aos poucos, fui aperfeiçoando a forma de trabalhá-las em sala de aula, utilizando a oralidade, os livros didáticos e paradidáticos, além das tecnologias de comunicação e informação. Percebi que a participação dos alunos nas aulas melhorou e que as crianças ficaram mais à vontade para realizar as atividades de leitura e produção textual, que são atividades complexas para a criança que está em processo de alfabetização.

Ao serem trabalhadas as narrativas orais amazônicas em sala de aula, foi possível perceber o mundo a partir da cosmogonia dos nossos ancestrais. Isso ajudou os alunos a (re)conhecerem e a estreitarem os afetos em relação ao seu território, além de desenvolverem uma leitura diferenciada sobre ele. Se a escola propõe diferentes possibilidades de leitura, envolvendo conhecimentos técnicos, políticos e culturais sobre o território do aluno, ela está exercendo o seu papel social formativo. Nesse sentido, Freire (2022) menciona que:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos [...], alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiência feitos com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 2022, p. 62).

Nos anos de 2019, 2020 e 2022, incentivada pela pedagoga Dorenilce Shoji, tive a oportunidade de implementar projetos de iniciação científica em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental no CNSC por meio do Programa Ciência na Escola (PCE), em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), sobre narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses projetos resultaram em artigos apresentados em eventos científicos e publicados em anais de congressos, sempre encorajados por Denilson Diniz, que foi meu professor na graduação e orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, mesmo distante, estava sempre em contato comigo, motivando-me a continuar meus estudos.

No final de 2022, com o ingresso do meu filho no curso de Enfermagem na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA), unidade acadêmica localizada em Manaus, capital do Amazonas, solicitei da SEDUC-AM a minha remoção para Manaus a fim de estar mais próxima do Gabriel nessa nova etapa da sua vida. Naquele momento, em meio a muitos conflitos pessoais internos, sendo um deles relacionado à separação matrimonial, tive conhecimento do edital em andamento do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA), que ofertava dez vagas em convênio com a SEDUC-AM. Percebi que aquela era a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos.

Para tanto, procurei canalizar todas as emoções negativas (raiva, medo, frustração e angústia) que me envolviam naquele momento da minha vida em ações construtivas para o meu desenvolvimento pessoal, bem como para o estudo. Logo, intensifiquei uma rotina de estudos em preparação para o processo de seleção do Mestrado, organizando e submetendo o pré-projeto, estudando a bibliografia indicada para a prova de conhecimentos específicos, e arguição virtual do pré-projeto.

Depois de passar por todas as etapas da seleção do Mestrado, saiu o resultado da minha aprovação na única vaga destinada à orientação do Professor Dr. Otávio Rios Portela, cuja sensibilidade em perceber meu potencial como pesquisadora e a relevância desta pesquisa para a educação amazonense nos permitiu, embora por um curto período, assumir os papéis de orientador e orientanda. Por questões burocráticas, ele confiou minha orientação à Professora Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos, que, com maestria, disciplina, comprometimento, pontualidade, assertividade, profissionalismo impecável e, acima de tudo, carisma, direcionou-me no processo de pesquisa e escrita deste trabalho.

Diante dessa breve descrição do caminho percorrido até chegar ao Mestrado, posso mencionar que optar por pesquisar narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem da criança é algo que está ligado à minha subjetividade e, se faz presente na minha trajetória de vida. No entanto, é necessário enfatizar que não me refiro a quaisquer histórias, mas sim aos mitos e às lendas amazônicas, contadas de boca em boca pelos mais velhos(as) e/ou pelos anciãos(ãs). De acordo com Santos (2016),

Os mitos, de modo geral, são narrativas que os povos antigos utilizavam para explicar fatos reais e fenômenos da natureza que não eram compreendidos por eles. Carregado de simbologia, personagens sobrenaturais, deuses e heróis, o mito tem finalidade de transmitir conhecimento e explicar fatos que a ciência ainda não havia explicado (Santos, 2016, p. 5).

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, os mitos são histórias fantásticas que narram os fatos sob uma perspectiva mítica, envolvendo seres sobrenaturais, enquanto as lendas explicam a origem ou a existência de algo real, acrescentando ao enredo características sobrenaturais. Assim, na lenda, há fragmento do mito ou mesmo o mito em sua totalidade.

Yamã (2007) nos diz que, mesmo que a existência das personagens dos mitos e das lendas não possa ser comprovada cientificamente ou por meios de documentação, a crença confere-lhes um caráter real, pois acredita-se naquilo que existe, mesmo que seja apenas imaginação ou credence.

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. Assim são os mitos [...] explicações para a [...] existência baseadas nas leis da natureza, tratadas com todo o respeito. Essas leis dão origem e suporte a [...] “nossa crença” (Yamã, 2007, p. 13).

Deste modo, no território amazônico, as histórias míticas servem não somente para entreter, mas principalmente para ensinar. Na minha adolescência, ouvi minha avó Nilza contar que, na aldeia onde ela nasceu e cresceu, aprendeu com os(as) mais velhos(as) muitas das histórias que contava. No entanto, ela não soube me dizer a qual povo indígena pertencia. Falava pouco sobre sua ancestralidade, na tentativa de se proteger e evitar que seus filhos e netos sofressem alguma hostilização devido a sua origem indígena.

As atitudes e falas de minha avó Nilza demonstravam como os indígenas anciãos que viveram no final do século XX e início do século XXI sentiam insegurança em afirmar sua origem, devido às violências de uma sociedade eurocêntrica. Foram ensinados a silenciar sua história, assim como somos ensinados.

Afinal, em nosso imaginário, há pouquíssimas variações sobre o que é ser indígena. Em geral, a figura que vem à cabeça é de pessoas de cabelos pretos e lisos, pele dourada, olhos puxados. Têm o corpo nu ou minimamente recoberto com acessórios feitos de penas, palha, sementes, ossos. Na cabeça, usam um exuberante cocar.

Mas, em uma população marcada pela pluralidade e miscigenação, não é possível definir uma só forma de ser ou parecer indígena. Muitos de nós, brasileiros e brasileiras, somos descendentes (ainda que distantes) dos povos originais das Américas, que habitavam este território muito antes da chegada dos europeus. (Martins, 2019, par. 2 - 3).

Não descobri a qual povo indígena a minha avó pertencia, apenas sei que pelas histórias que ela me contava, ela seria de um dos povos que habitavam a região do Rio

Mamuru, que, segundo Fernandes, Azevedo Filho e Batista (2024), é uma região localizada na margem direita do Rio Amazonas (Brasil), no interflúvio dos Rios Madeira e Tapajós, abrangendo limites entre os Estados do Amazonas e Pará, fazendo contato com o Paraná do Ramos através de um furo de captura próximo à comunidade ribeirinha Maranhão, em Parintins (AM). Desde então, vivo “nesse limbo entre saber que tenho uma ascendência, mas, ao mesmo tempo, não saber de onde vim” (Bruna apud Martins, 2019, par. 1).

Assim, ouvir histórias de narrativas amazônicas me ajudou a perceber, ainda criança, que tenho uma história e que a minha história se relaciona a outras histórias que precisam ser contadas, pois ajudam a nos situar no tempo e no espaço enquanto indivíduos históricos e identitários. Como bem mencionam Krenak (2019) e Munduruku (2005), contar histórias é dar um mergulho no rio da memória; é assim que o(a) indígena ancião(ã) educa o espírito da criança, do ser que atende aos seus conhecimentos. De tal modo, mergulhar nas profundezas das minhas memórias de infância é como dar um necessário mergulho no majestoso e caudaloso rio Amazonas, rio de águas turvas; ou, quem sabe, imergir nas águas cristalinas e geladinas dos igarapés da comunidade de Juruti Açú (PA), de onde também vêm minhas ancestralidades.

Através dos mitos e das lendas contados pelas minhas avós, estabeleci relações de afeto com a minha terra e com a história dos meus ancestrais. Percebi que os ensinamentos da minha ancestralidade ocorriam quase sempre através de narrativas orais, ao longo do dia, sem horário específico para as histórias serem contadas. Fui percebendo também que os mitos e as lendas da Região Amazônica são histórias da literatura oral que transmitem ensinamentos relacionados à cosmogonia dos povos originários, bem como das religiões de matriz africana na região amazônica ou nordestina.

De acordo com Bettelheim (2002), a suprema importância das histórias para o indivíduo em crescimento reside em algo mais do que apenas ensinamentos de experiência cumulativa de uma sociedade, fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência. Trata-se de uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças.

Durante a minha infância, ouvir as histórias contadas pelas minhas avós foi tão significativo que, ao decorrer da vida acadêmica no ambiente universitário, minha subjetividade em relação às histórias amazônicas narradas oralmente foi permeada pelos conhecimentos científicos adquiridos e consolidados em diferentes aspectos da dimensão objetiva. Pois, as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, enquanto formas simples de

narrar o mundo, consistem em uma das diferentes maneiras de ensinar e de aprender, partindo do contexto cultural do aprendiz.

Dessa forma, elas convergem com as ideias de renomados estudiosos da aprendizagem, como Vygotsky (*et al.*, 2010), cujos estudos enfatizam as relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte, ou seja, “desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (Vygotsky *et al.*, 2010, p. 27). Paulo Freire (1989), por sua vez, aborda em seus estudos a leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o aluno chega à escola “lendo” o mundo, interpretando e compreendendo suas interações e o contexto em que vive. Dessa forma:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Freire, 2022, p. 120).

No entanto, observa-se que as narrativas orais amazônicas precisam ser mais visibilizadas em sala de aula, estando em consonância com os demais conteúdos da proposta curricular de ensino. Segundo Saviani (2015), existe a necessidade de considerar o contexto vivido pelos alunos e estabelecer conexões entre o conteúdo do currículo escolar e sua realidade.

Nessa perspectiva, em um determinado momento da minha atuação profissional, nos anos de 2017 a 2018, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ foi homologada pelo Ministério da Educação e os professores começaram a implementá-la, percebi que, diante das mudanças no currículo do sistema educacional brasileiro, entre as histórias mais fantásticas e sedutoras que compõem a categoria de histórias regionais presentes na BNCC, embora de forma oculta, estão os mitos e as lendas da Região Amazônica. Essas narrativas, nos territórios amazônicos, são de tradição oral, contadas em rodas de conversas entre familiares, amigos ou vizinhos, podendo ocorrer ao anoitecer ou durante o dia, debaixo das árvores nos quintais.

³ “No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo, a partir de sua terceira versão, um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais [...]” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 8).

A BNCC, ao mencionar que, “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, *regional* e global” (Brasil 2018, p. 19, grifo nosso), sinaliza, embora de forma implícita, que os saberes do território amazônico deverão ser visibilizados na escola, fazendo parte do currículo escolar e sendo percebidos com novas perspectivas.

Dessa forma, por meio dos mitos e das lendas, 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. Saberes esses que, por muito tempo, foram “apropriados pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53). Para tanto, o professor precisa estar capacitado para abordar em sua prática docente esses saberes.

A criança aprende a contar histórias ouvindo os mais velhos, assim como eu aprendi ouvindo as minhas avós. 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 histórias é uma responsabilidade da sociedade como um todo. Nesse sentido, enquanto professora, percebi que, embora seja relevante para o desenvolvimento da criança e para a cultura dos povos amazônidas, a contação das narrativas orais do contexto amazônico não tem sido devidamente visibilizada no ambiente escolar como gênero textual que deve ser trabalhado em sala de aula, apesar de ser mencionada pelos documentos oficiais de Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA).

Segundo Joles (1976), historiador da arte e teórico da literatura, são consideradas narrativas orais: lenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto e chiste. Sendo que esses gêneros literários têm subgêneros, como: conto folclórico, conto popular, conto de assombração, fábula, poesia, parlenda, provérbio, frase-feita, anedota, cantiga, que são usados no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, é necessário dialogar cientificamente sobre como as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, são relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dessas narrativas, é possível (re)conhecer a cultura dos diferentes povos amazônicos que, de acordo com Nogueira (2014),

são povos de tradição oral. No entanto, por muito tempo, esses grupos não tiveram o devido espaço no ambiente escolar, por serem grupos socialmente minorizados. Nesse sentido, a educação desempenha um papel essencial ao

[...] ampliar a formação humana das pessoas, colocando à disposição o patrimônio cultural da história humana, e as escolas são instituições fundamentais para esse fim. É um espaço privilegiado para a passagem do conhecimento empírico ao abstrato, para mediação entre conhecimento e o indivíduo e para a socialização do conhecimento científico necessário ao desenvolvimento humano. Visto que dentre os objetivos da educação está o de chegar a todos o conhecimento oriundo da tradição bem como fomentar novos conhecimentos às pessoas [...] (Azevedo, Araújo e Santos, 2024, p. 311).

Nessa perspectiva, é necessário repensar a objetivação pela qual o capital simbólico, que a escola institui como correto e necessário, está articulado às narrativas orais amazônicas. Através dessas narrativas, pode-se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, “a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, [...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais em sala de aula” (Brasil, 1997, p. 69), assim como promover uma educação na perspectiva do Bem Viver.

Bem Viver não é definitivamente ter uma vida folgada. O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal (Krenak, 2020, p. 8-9).

Kopenawa e Albert (2015) mencionam que, para atingir o Bem Viver, devemos valorizar e fortalecer os conhecimentos de nossos anciãos, guardiões da história, dos costumes, das tradições e dos valores de um povo, de uma região, herdados de seus ancestrais, relacionando-os aos saberes da atualidade. Esses conhecimentos, de acordo com Diniz (2022), são construídos e transmitidos pela socialização de um povo, frutos do conhecimento prático, fortemente apoiados nas vivências pessoais. Dessa forma, surge a necessidade de traçar diálogos científicos a partir do seguinte questionamento: Qual é a relação social atribuída às narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, motivada pelas palavras de Arroyo (1991), que afirma a necessidade do deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso, busca-se com essa pesquisa analisar a relação social atribuída às narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo

de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário: compreender o significado das narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem para os agentes da pesquisa; identificar de que forma as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; e, por fim, registrar quais as possibilidades e desafios de trabalhar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, como representações sociais no ambiente escolar.

Ao abordar as potencialidades socioculturais das narrativas orais amazônicas, considerando mitos e lendas, como já ressaltando anteriormente, no processo de ensino-aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm-se como áreas de estudo a educação, a cultura, a identidade e a memória. Sendo assim, este trabalho segue uma perspectiva interdisciplinar, tendo como marco temporal o período de 2019 a 2024, na intenção de se compreender como se estabelece a relação social da criança com essas narrativas orais. Este estudo recorre a conhecimentos antropológicos, sociológicos, psicológicos, linguísticos e pedagógicos. Segundo Japiassu (1976), analisar o objeto de forma interdisciplinar significa a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, o que resulta na geração de novos conhecimentos.

O *locus* desta pesquisa é a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (CNSC), uma instituição confessional pertencente à Diocese de Parintins. De acordo com o Blog do Grêmio Estudantil CNSC (2014), a referida escola teve a sua construção iniciada em 1946, pelo Padre Victor Heinz e concluída em 1956 por Dom Arcângelo Cerqua. Em 1957, foi entregue à responsabilidade das Filhas da Caridade. Em 1975, a Diocese firmou convênio com a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC-AM). Atualmente, a escola está sob a direção de Maria Iracema Oliveira de Lima, religiosa da congregação Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, que foi aprovada em concurso público da SEDUC-AM.

A referida escola está localizada na zona norte da cidade de Parintins. Funciona no turno matutino com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, no turno noturno, com alunos do Ensino Médio. Os alunos matriculados nessa escola são de diferentes localidades da cidade, o que o constitui espaço com diversidade de aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos, tornando a referida escola um campo de vivências favorável para observações que contemplam a temática desta pesquisa.

As agentes da pesquisa são duas professoras que ministram o componente curricular de Língua Portuguesa, sendo uma na turma do 1º ano e a outra na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, além de alunos das respectivas turmas. As professoras atuam como agentes desta pesquisa por ministrarem na Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo e por apresentarem disponibilidade, interesse e concordância com o tempo necessário da pesquisa. Os alunos foram incluídos por estarem devidamente matriculados e frequentando o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental nas turmas das professoras mencionadas. Apenas os alunos que obtiveram a autorização de seus responsáveis, por meio da assinatura dos termos essenciais, atuam como agentes desta pesquisa, totalizando 19 alunos, sendo 14 da turma do 1º ano e 5 da turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

A escolha do 1º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental deve-se, primeiramente, ao fato de que, durante os cinco anos de atuação no 5º ano do Ensino Fundamental, eu frequentemente ouvia as crianças mencionarem que somente naquela série tiveram a oportunidade de ouvir e contar as narrativas orais amazônicas em sala de aula. Isso instigou-me a certas inquietações, que me direcionaram a esta pesquisa, pois as séries do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental compõem uma etapa escolar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), devem assegurar as aprendizagens da alfabetização e do letramento em um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas para todos os alunos, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. Portanto, são séries que iniciam e finalizam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, voltadas para o processo de alfabetização, sendo relevante que se trabalhe a contação de histórias utilizando-se a oralidade de forma contextualizada, ou seja, que se trabalhem as narrativas orais do contexto amazônicas, entre elas os mitos e as lendas amazônicas.

A partir do recorte do objeto, foi possível estabelecer um quantitativo de professores e alunos, agentes da pesquisa, pois como bem menciona Alberti (2005), é o recorte do objeto de estudo que permite determinar, inicialmente, o número de pessoas possíveis e, em princípio, capazes de fornecer depoimentos significativos sobre o assunto pesquisado. No entanto, deve-se observar que esse número seja suficientemente representativo para possibilitar uma análise. Nesse contexto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, considerando que, de acordo com Bourdieu (1989):

[...] A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções

práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que tira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito de método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, *substancialista*: é preciso pensar *relacionalmente* (1989, p. 27 – 28, grifo do autor).

Ao situar a referida pesquisa no contexto científico, foi possível estabelecer os limites do campo deste estudo, o que foi fundamental para as etapas posteriores deste trabalho. Isso porque, “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz” (Bourdieu, 1989, p. 31). Vale ressaltar que, antes de adentrar no *locus* da pesquisa, foi essencial planejar estratégias iniciais que permitissem o contato com as professoras e os responsáveis dos(as) alunos(as), enquanto agentes desta pesquisa.

Assim, a pesquisa foi conduzida em três momentos distintos. No primeiro momento, foi realizado o contato com o *locus* da pesquisa, por meio da Carta de Anuência (Anexo 1), além do planejamento para a captação dos possíveis agentes e da organização dos demais documentos que esclarecem o funcionamento da pesquisa. Segundo Teixeira (2009), não se pode entrar e sair de escolas, salas de aula e demais instituições sem que o pesquisador explique os objetivos, intenções e métodos de pesquisa. Outros documentos organizados foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 3) e o Termo de Autorização para Gravação em Áudio e Imagem, e Uso de Dados (Apêndice 4), todos elaborados em uma linguagem clara e acessível, de modo que pudessem ser compreendidos e assinados pelos agentes - no caso das crianças, assinados pelos seus responsáveis legais.

Em conformidade com as normas burocráticas da pesquisa, como pesquisadora, assinei o Termo de Responsabilidade (Anexo 2), documento emitido pela SEDUC- AM, no qual são estabelecidos o acordo e os critérios para o uso e destinação do material coletado para a pesquisa. Além disso, foi necessário submeter o projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), coordenado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Após cinquenta e quatro dias da data de submissão, sem nenhum processo de ressalva, o Parecer Consubstanciado (Anexo 3) foi emitido pelo CEP/CONEP no dia 19 de abril de 2024.

Somente após a aprovação do projeto pelo CEP/CONEP, iniciou-se o segundo momento da pesquisa, marcado pela minha imersão na Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, após um ano e quatro meses do meu desligamento da escola como professora. Desta vez, retornei à escola como pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em

Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Os primeiros contatos foram marcados por uma calorosa acolhida de toda a equipe que compõe o quadro de funcionários da escola no Ensino Fundamental I. Participei de uma reunião em que me foi dado espaço para apresentar o projeto de pesquisa, enfatizando sua relevância social e possíveis contribuições para a educação amazonense, principalmente no âmbito do processo de alfabetização e letramento. Por meio dessa reunião, obtive o aceite das duas professoras que colaboraram com esta pesquisa como agentes.

Após esse momento, acompanhei as professoras em sala de aula durante 45 dias. Inicialmente, na turma do 1º ano, participei de uma reunião com os pais e/ou demais responsáveis dos alunos, apresentando o projeto de pesquisa. Por meio de uma linguagem clara e acessível, foram esclarecidas a relevância social da referida pesquisa, suas etapas, os objetivos, os procedimentos e métodos, os direitos e garantias dos participantes, a voluntariedade da participação, a total autonomia dos pais em aceitar ou não que seus filhos participassem da pesquisa, bem como a ausência de ônus ou bônus. Dessa forma, obteve-se o aval de um número significativo de pais, que aceitaram que seus respectivos filhos participassem da pesquisa e, conseqüentemente, assinaram os documentos que autorizavam legalmente seus filhos a participarem da pesquisa como agentes.

Na turma do 3º ano, contudo, não foi possível realizar um contato direto com os pais através de reuniões, uma vez que a professora responsável trabalha com uma metodologia que visa o desenvolvimento da autonomia das crianças na transmissão de informações, considerando a faixa etária dos alunos. As crianças, então, levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Gravação em Áudio e Imagem e Uso de Dados, para que os pais tivessem conhecimento da pesquisa e, possivelmente, autorizassem a participação de seus filhos como agentes desta pesquisa. Vale ressaltar que os termos citados acima foram rubricados e assinados em duas vias. Uma via ficou com o agente da pesquisa, e a outra com a pesquisadora.

O terceiro momento da pesquisa foi marcado pela minha participação nas atividades em sala de aula, na elaboração de planos de atividades, organização e preparação de materiais e recursos didáticos realizados no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) pelas professoras, além de participar de atividades que estavam sendo realizadas na escola, em cumprimento ao calendário de aplicações de avaliações do Ministério da Educação, bem como da aplicação da Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I/2024 do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. De acordo com o site do Ministério da Educação do governo brasileiro,

o referido Programa tem como finalidade estabelecer o compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia da Covid-19.⁴

Assim, foi estabelecida a aproximação com as professoras e os alunos, bem como com os demais profissionais que compõem a equipe pedagógica da escola. Pude perceber e estabelecer possíveis diálogos que, de acordo com Bourdieu (2004, p. 18), são “indispensáveis à construção de uma representação verdadeira, portanto útil para a ação”, formando o que Geertz (2008) chama de teias de significados sobre o objeto da pesquisa e seus reflexos sociais.

Através da conversação informal, alimentada por perguntas abertas semiestruturadas, foi proporcionada maior liberdade aos agentes (Fonseca, 2008) desta pesquisa. Para tanto, os roteiros de entrevistas (Apêndices 1 e 2), elaborados inicialmente para nortear as conversas com as professoras e com os alunos, em meio às nuances do campo da pesquisa, foram em partes reformuladas e em partes complementadas com novos questionamentos para melhor atender aos objetivos deste trabalho. Isto porque, segundo Bourdieu (2004), é nas relações objetivas, no *modus operandi*, no campo da pesquisa, que se constroem os métodos, ou seja, é nesse lugar que é determinado o que se pode e o que não se pode fazer.

Portanto, as perguntas que nortearam a conversa com os alunos foram as seguintes:

1. Vocês gostam de ouvir histórias, mitos e lendas, que falam sobre a floresta, o rio, os animais e as pessoas que vivem aqui na Amazônia?
2. Quais dessas histórias vocês gostariam de compartilhar?
3. Quem contou essas histórias para vocês?
4. Em que momento vocês ouviram essas histórias?
5. Por que vocês gostam de ouvir mitos e lendas Amazônicas?

⁴ “[...] pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). [...] doença respiratória, altamente infecciosa e mortal, denominada COVID-19, espalhou-se a partir da cidade de Wuhan, na China Central, para todo mundo. Inicialmente comparada a uma grave pneumonia, médicos e cientistas logo perceberam se tratar de uma doença distinta, que entre febres, tosse seca, cansaço, perda de olfato e paladar, também causavam nos pacientes dificuldade de respirar, que podiam levar a óbito. Por ser transmitida pelo ar, por meio de gotículas de saliva e espirros, mas também pelo contato com objetos e superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos etc., foi recomendado a toda a população mundial o uso de máscaras faciais, para a interação com outras pessoas e a assepsia das mãos com água e sabão ou álcool etílico hidratado 70% INPM, popularmente denominado de álcool 70, por serem eficazes no combate ao vírus (muitos vírus, como o SARS-CoV-2, são cobertos por uma camada de lipídios, ou seja, gordura, facilmente destruída pelo sabão e pelo álcool)” (François e Barradas, 2021, p. 25).

Vale ressaltar que, na turma do 1º ano, essas perguntas foram feitas em rodas de conversas durante as aulas. Na turma do 3º ano, a entrevista ocorreu no ambiente escolar, porém fora da sala de aula.

As entrevistas realizadas com as professoras ocorreram no espaço escolar durante o Horário de Trabalho Pedagógico. As perguntas que nortearam a conversa com as professoras foram:

1. Com que frequência você utiliza histórias orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?
2. O seu planejamento didático para trabalhar as narrativas orais amazônicas é elaborado numa perspectiva disciplinar ou interdisciplinar? Justifique a sua resposta.
3. Qual a sua opinião sobre a forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) contemplam o uso das narrativas orais amazônicas, mais especificamente os mitos e as lendas, no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
4. Qual a sua maior preocupação ao abordar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, em sala de aula?
5. Você sente preparada para trabalhar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de alfabetização?
6. Na sua opinião, de que forma os órgãos federativos contribuem para que haja na escola materiais didáticos e paradidáticos, bem como livros sobre o território amazônico?
7. De acordo com a sua perspectiva, qual a importância de trabalhar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
8. Na sua opinião, como os estudantes responderam às atividades propostas que envolvem as narrativas orais amazônicas?

Com a finalidade de “organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (Gil, 1999, p. 168), a análise dos dados foi realizada de forma descritiva e reflexiva ao longo deste terceiro

momento da pesquisa, visando a melhor abrangência dos fenômenos e uma compreensão mais profunda das questões envolvidas. Afinal,

só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar *no campo*, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (Bourdieu, 1993, p. 694, grifo do autor).

Para tanto, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016),

pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (2016, p. 48).

Esse conjunto de técnicas permite a realização de procedimentos sistemáticos e objetivos sobre o conteúdo das entrevistas, possibilitando a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

O método de interpretação dos dados referente a esta pesquisa foi o método dialético, “método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa [a essência do concreto], e, portanto, compreender a coisa” (Kosik, 2010, p. 18), considerando os aspectos do fenômeno aqui investigado e seu entorno no contexto histórico, político e cultural.

Dessa forma, utiliza-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa, que possibilita uma maior abrangência da realidade dos fenômenos, permitindo que o pesquisador observe diretamente as entrelinhas dos acontecimentos que envolvem o objeto de estudo. Segundo Pimenta (2011), se estudamos os fatos qualitativamente, passamos a conhecê-los e compreendemos seus reflexos no cotidiano da sociedade.

A concepção que norteia as reflexões teóricas deste estudo é a fenomenologia, por permitir maior liberdade para estudar, descrever e interpretar o objeto de estudo, considerando a minha subjetividade. A pesquisa fenomenológica, além de possibilitar a percepção pessoal

do pesquisador, que deve estar sempre atento ao equilíbrio entre as perspectivas pessoais e a busca por rigor científico, deixa em aberto interpretações que possibilitam discorrer sobre outras elucidações acerca do que se investiga, visto que no mundo nada está pronto. O inacabamento, do ponto de vista dos fenomenólogos, não significa fracasso ou indefinição, mas sim uma forma da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa e produtividade de novas interpretações (Fazenda, 2001).

Esta pesquisa se justifica pela importância de suscitar reflexões científicas sobre narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a prática da contação dessas narrativas faz parte da cultura dos povos amazônidas. Assim, é necessário uma análise de como essas narrativas orais são trabalhadas em sala de aula e como são percebidas nas propostas curriculares que norteiam o sistema de ensino, a fim de ajudar a preencher possíveis lacunas no processo de ensino e aprendizagem referente à visibilidade e valorização das identidades e das narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no ambiente escolar.

Para tanto, como bem menciona Diniz (2022, p. 47),

como escrever com o rigor científico necessário e, ao mesmo tempo, sem ferir a ética, [...] os sonhos, os desejos, as histórias e os conflitos? Como articular a vida e o saber? Como ser fiel a sentimentos e teorias? Como incorporar os estudos teóricos e articulá-los metodologicamente [?].

Partindo das instigações do mesmo autor, como atender àquelas indagações, produzindo um texto científico que provoque e convide a olhar para a educação que valorize as narrativas orais e as vivências dos amazônidas, que trazem consigo saberes das nossas ancestralidades? Esses questionamentos me acompanharam ao longo do estudo.

Dessa forma, para discorrer sobre a temática desta pesquisa, no primeiro capítulo, intitulado “Vamos discutir histórias?”, foi feito um levantamento bibliográfico e, assim, foram subdivididas as seguintes seções: História: uma breve revisão da historiografia do contar histórias; Interdisciplinaridade: narrativas orais como mediações fundantes para se exercer a Lei nº 11.645/08; A criança no universo da contação de histórias; A dicotomia da quantidade de narrativas orais e o silenciamento delas no Ensino Fundamental I em Parintins. Vale mencionar que, em uma perspectiva científica, nessas seções descrevo trechos da minha experiência pessoal com as narrativas orais amazônicas.

O segundo capítulo, tendo como título “Reflexões sobre narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, em sala de aula”, está subdividido em: Narrativas orais amazônicas e as reformas educacionais; Contação, releitura de narrativas orais e a criança; e Narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, *versus* o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse capítulo, entrelaço as reflexões de minhas experiências docentes com as narrativas orais amazônicas.

No terceiro capítulo, intitulado “Narrativas orais amazônicas: um recurso interdisciplinar em sala de aula”, foram constituídas as seguintes subdivisões: Olhares sobre a relação da criança com as narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem; A criança e as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas: hora do conto e da releitura; narrativas orais no ambiente escolar: desafios e perspectivas. Além disso, são abordados os trabalhos realizados no *locus* da pesquisa, com destaque para as falas dos agentes da pesquisa, com o objetivo de suscitar reflexões e contribuições para o cenário educacional amazonense, visibilizando e valorizando a cultura dos povos amazônidas.

CAPÍTULO 1 – VAMOS DISCUTIR HISTÓRIAS?

[...] O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (Krenak, 2019, p. 26-27).

Para iniciar o diálogo no âmbito da nossa reflexão, as histórias que propomos discutir nesta pesquisa são as narradas oralmente, aquelas que, de acordo com Yaguarê Yamã (2012), são contadas pelos(as) avós aos pores-do-sol. Histórias que lembram a minha infância, que me acalentaram quando eu era criança, contadas pela “vó Nilza” e pela “vó Carmem”, que embalsamaram meus sonhos e sonhos de infância e fizeram toda a diferença em minha vida. Munduruku (2015) nos diz que as histórias contadas por muitas vozes nos fazem sentir seguros. Talvez seja por isso que eu me sentia segura quando estava longe das minhas avós, quando o mundo me parecia estranho.

As histórias contadas por muitas vozes, às quais Munduruku (2015) se refere, são o que chamamos de histórias encantadas, especificamente os mitos e as lendas amazônicas. São narrativas orais amazônicas que sobrevivem no tempo, contadas e recontadas oralmente pelo povo. Este primeiro capítulo é formado pela construção de diálogos que tecem teias de reflexões sobre histórias orais, enfatizando os mitos e as lendas amazônicas no processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, permeado por dicotomias, resultado do processo histórico em que se pensar a escola como espaço de ensino-aprendizagem na diversidade cultural ainda consistia em dificuldades que se estendem até os dias atuais.

Trabalhar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com as narrativas orais amazônicas, especificamente os mitos e as lendas, é alfabetizar utilizando a literatura da nossa região e abordar as diferentes culturas que formam o vasto 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 pouco tempo, não eram considerados no ambiente escolar, mas que são tão necessários para a formação humana.

As narrativas orais são mencionadas por Jolles como “*forma simples*” (1976, grifo nosso), que “nasce sempre sob a égide de uma atividade mental, a multiplicidade e a

diversidade do ser e dos acontecimentos se condensa em gestos verbais” (Alberti, 2003, p. 2). Esses gestos verbais podem se apresentar não somente na forma oral, mas também através das diferentes linguagens, possuindo funções estruturais específicas que não abordaremos neste trabalho, pois ultrapassam o campo definido do referido estudo.

No território amazônico, é comum contar e/ou ouvir histórias, como os mitos e as lendas. Essas narrativas transmitem conhecimentos carregados de afetos, valores e tradições que relaciona o ser humano à natureza. Passam de geração em geração e são formas de transmissão de conhecimentos peculiares dos povos originários. “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).

Os mitos e lendas, enquanto narrativas orais amazônicas, fazem parte do imaginário popular e resultam de um processo coletivo milenar. Essas histórias encantadas são contadas em rodas de conversas entre familiares, amigos ou vizinhos, não tendo hora específica para serem contadas. Quase sempre, as narrativas acontecem ao anoitecer ou durante o dia, à sombra das árvores nos quintais, onde se mantém viva a memória dos antepassados e perpetua-se uma das muitas formas de ensinar e aprender.

Conforme o que foi visto acerca dos mitos e das lendas, os mitos retratam conhecimentos de certos princípios, valores e tradições que relacionam a natureza ao homem. Essas narrativas passam de geração a geração e são formas de transmitir conhecimentos muito análogas à forma de transmissão de conhecimentos dos povos originários. Nesse sentido, Camara Cascudo menciona que narrativas orais são “Poranduba do tupi – *por* (o que há) e *endub* (escutar) ou *andu* (notícias, histórias)” (1984 apud Sales, 2020, p. 12, grifo do autor). “Elas, então, fazem parte da cultura imaterial, que não se pode tocar, mas ouvir. São expressões culturais que [...] vão perpassando gerações de vidas, numa afirmação étnica de suas identidades” (Bruno, 2023, p. 34).

Dessa forma, pode-se perceber que os mitos e as lendas na Amazônia estão relacionados aos conhecimentos dos povos originários, que não somente explicam a existência das coisas no mundo por meio do sobrenatural, mas que também ensinam os seres humanos a ter uma boa relação com a floresta. Caso contrário, eles são punidos por seres sobrenaturais, que se constituem como guardiões da natureza. Sales (2020) menciona que a prática de narrar os mitos não só encanta o ouvinte, como também o ensina, o educa e o disciplina; não só pode sensibilizá-lo e acalmá-lo, como também pode corrigi-lo e atemorizá-

lo, até incitá-lo e admoestá-lo, dependendo de como as histórias são conduzidas e com que propósito são narradas.

De fato, um dos objetivos da prática de narrar os mitos e as lendas no território amazônico é educar e ensinar. Assim, trabalhar em sala de aula mitos e lendas amazônicos no processo de ensino-aprendizagem de crianças é mediar o conhecimento escolarizado, levando o aluno a conhecer as diferentes culturas amazônicas em uma perspectiva lúdica e interdisciplinar. Além disso, através dos mitos e das lendas, são transmitidos costumes, crenças, tradições, sotaques, modos de falar e sentimentos que fazem parte das identidades de um ou mais povos. Para tanto, é necessário dialogar cientificamente em como os mitos e as lendas são usados em sala de aula, valorizando as formas simples de ensinamentos que, por muito tempo, não tiveram o espaço devido no ambiente escolar, por fazerem parte da cultura de grupos sociais menos favorecidos; e na escola quase sempre há a hegemonia da escrita sobre a oralidade.

Marcuschi (1997) menciona que a oralidade, por muito tempo, não foi bem aceita no ambiente escolar, conseguindo apenas timidamente ocupar um espaço em sala de aula entre as décadas de 1930 e 1950. No entanto, a exposição oral, ainda que introduzida nos programas oficiais de ensino, era voltada para a correção da fala, ou seja, a exposição oral era vista como lugar de erro. Somente na década de 1990, após muitas mudanças positivas no sistema de ensino, decorrentes de políticas públicas, foi possível um trabalho efetivo em sala de aula sobre a oralidade.

Leite (2020) nos diz que, após muitos questionamentos e pesquisas, a oralidade vem, aos poucos, ocupando um espaço no processo sistematizado de ensino-aprendizagem. Atualmente, os documentos oficiais – BNCC, PCNs e RCA – que norteiam a Educação Básica mencionam mais claramente o uso dos gêneros textuais orais em sala de aula. As narrativas orais amazônicas passam a aparecer de diferentes formas no espaço escolar, algo perceptível em algumas coleções de livros didáticos e em livros paradidáticos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Pluralidade Cultural (Brasil, 1997, p. 54), em sala de aula “devem ser abordados os regionalismos, especialmente no tocante aos acentos da língua oral”. Nessa perspectiva, as narrativas orais amazônicas, os mitos e as lendas, como instrumento pedagógico em sala de aula no território amazônico tornam o processo de ensino-aprendizagem, especificamente o processo de alfabetização, mais significativo por estar carregado de simbologias do contexto sociocultural do aluno.

Como bem menciona Munduruku (2015), muitas vezes há uma demora para entender isso; e também para compreender a emoção que costuma tomar conta de quem sabe ouvir histórias. “Observando comportamentos, atitudes, emoções, intuí algo maravilhoso: somos movidos pela magia” (2015, p. 21) das histórias. Além disso, somos ainda mais envolvidos pela magia dos mitos e das lendas que narram o território do ouvinte.

1.1 História: 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 eurocêtricas, as quais quase nunca demonstraram preocupação com a diversidade. Pois, na atualidade, ao se falar sobre a Amazônia, deve-se considerar a diversidade e a pluralidade dos povos amazônidas, assim como suas ancestralidades.

Munduruku (2015) menciona que somos movidos pela magia de contar histórias. Contar história é celebrar, é relembrar. Mas, como questiona Anderson (apud Bhabha, 2013), por que celebrar a nossa antiguidade e não a nossa surpreendente juventude? Essa reflexão dialoga diretamente com o pensamento de Krenak (2019, p. 14), que destaca, “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”.

Nesse contexto, as narrativas orais, como mitos e lendas, desempenham um papel essencial ao ajudar na construção de uma linha contínua, que conecta o passado ao presente e ao futuro, permitindo o reconhecimento e a valorização de nossa ancestralidade, cheia de sabedoria milenar. Vale ressaltar que a cultura, a memória e a identidade são dinâmicas e, segundo Burke (2010), se transformam a partir dos encontros culturais, gerando adaptações que impulsionam a criatividade.

No entanto, Cevalco (2006, p. 136) questiona:

[...] será que devemos lutar por uma cultura global, que aproveite as oportunidades de trocas culturais proporcionadas pela Terceira Revolução Industrial, ou será que deveríamos nos concentrar em proteger as culturas mais frágeis do rolo compressor da cultura global, que é erroneamente chamada de cultura de massas, como se fosse efetivamente produzida pelas massas ou para as massas, e não, como realmente acontece, imposta a partir de um ou dois centros metropolitanos através de grandes monopólios de comunicação, todos voltados para a circulação e reforço de uma visão

reduzida e homogênea dos desejos e aspirações humanas, uma visão que serve primordialmente para suprir as necessidades do sistema?

Esse questionamento nos leva a refletir sobre a importância das histórias que atravessam gerações, como das narrativas orais amazônicas – mitos e lendas - que ouvi quando criança e que ecoam em minhas memórias. São narrativas que, segundo Eliade (2000), descrevem o tempo primordial, a origem do mundo. Histórias que narram o tempo em que o sol e a lua já foram deuses, e em que os ciclos do tempo ainda são sinais (Medeiros e Moraes, 2015), reforçando nossa relação com o passado e nosso papel em preservá-lo diante dos desafios da contemporaneidade.

Segundo Bakhtin (2010), 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 história 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.

De acordo com 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 sendo 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).

Contudo, 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). Dentro das classificações da literatura oral, enfatizamos aqui a lenda e o mito, que têm suas origens relacionadas com os contos.

Eliade (2000) menciona que as classificações literárias orais, para o historiador e para o etnólogo, frequentemente se misturam, dificultando saber, de fato, suas origens. No entanto, essas narrativas orais apresentam diferentes enredos, dependendo da região e do tempo em que são contadas. Em relação à diferenciação das classificações literárias,

[...] ao nível das culturas “primitivas”, a distância que separa os mitos dos contos é menos nítida do que nas culturas em que existe um profundo abismo entre a classe dos “letrados” e o “povo” (como foi o caso no antigo Oriente Próximo, na Grécia, na Idade Média europeia). Os mitos são frequentemente misturados aos contos (e é quase sempre nesse estado que os etnólogos os apresentam) ou, então, aquilo que se reveste do prestígio de mito em uma tribo será apenas um simples conto na tribo vizinha. Mas, o que interessa ao etnólogo e ao historiador [...] é o comportamento do homem em face do sagrado, o comportamento que se evidencia através de toda essa massa de textos orais. Ora, nem sempre é verdade que o conto indica uma “dessacralização” do mundo mítico. Seria mais correto falar em uma camuflagem dos motivos e dos personagens míticos; e, em lugar de “dessacralização”, seria preferível dizer “degradação do sagrado”. Como Jan de Vries demonstrou muito bem, não há solução de continuidade entre os enredos dos mitos, das sagas e dos contos maravilhosos. Outrossim, se os Deuses não mais intervêm sob seus próprios nomes nos mitos, seus perfis ainda podem ser discernidos nas figuras dos protetores, dos adversários e companheiros do herói. Eles estão camuflados - ou, se se prefere, “decaídos” - mas continuam a cumprir sua função (Eliade, 2000, p. 172 - 173).

A hipótese levantada por W. E. Peuckert, e discutida por Jan de Vries (apud Eliade, 2000, p. 169), é que “os contos se teriam constituídos no Mediterrâneo oriental, durante a época neolítica; e ainda conservariam a estrutura de um complexo sócio-cultural englobando o matriarcado, a iniciação e os ritos matrimoniais característicos dos agricultores”.

Segundo Otto Huth,

[...] os dois motivos dominantes dos contos, a viagem para o além e as núpcias de tipo real, pertenceriam à “religião megalítica”. Concorde-se, geralmente, em localizar o centro originário da cultura megalítica na Espanha e na África do Norte ocidental; de lá, as ondas megalíticas impeliram-na para a Indonésia e a Polinésia. Essa difusão através de três continentes explicaria [...] a enorme difusão dos contos. Infelizmente, essa nova hipótese é ainda menos convincente, pelo fato de ignorarmos quase tudo sobre a “religião megalítica” proto-histórica (Huth apud Eliade, 2000, p. 170).

Ao refletir sobre as bases teóricas de Eliade (2000) e dos supracitados autores, citados por ele, é importante destacar que seus enfoques refletem um momento histórico em que o eurocentrismo e o evolucionismo cultural eram predominantes. Essas perspectivas frequentemente subordinavam as culturas do "Novo Mundo" às narrativas do "Velho Mundo". O uso do termo "tribo" (Eliade, 2000), por exemplo, carrega uma carga ideológica que reforça a hierarquização entre sociedades. Partindo de uma perspectiva decolonial e sociológica, é fundamental questionar os pressupostos evolucionistas e difusionistas que embasam essas interpretações, uma vez que eles frequentemente deslegitimam as práticas históricas, sociais e cosmológicas dos povos não ocidentais. Assim, a autoridade epistêmica atribuída a esses autores deve ser relativizada, possibilitando a construção de leituras mais plurais e contextualizadas.

No que se refere à literatura oral, 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 e 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-las. A literatura oral transmite sabedorias de geração a geração, e, ao longo da história, 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 ajustaram-se 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).

Assim, independentemente de classificações literárias, cada cultura tem seus mitos e suas lendas, que se modificam e se contradizem em determinados momentos, em “um *continuum* cultural” (Burke, 2010, p. 14), resultado do processo de globalização, no qual há o hibridismo cultural que possibilita agregar novos elementos às suas histórias e às formas de contá-las. Conforme Canclini (2008, p. 19), entende-se “por hibridação processos socioculturais nas quais as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. No entanto, os mitos e as lendas não perdem a sua essência, assim como os elementos simbólicos culturais que nos mostram o grotesco que encanta, e o método milenar de contar oralmente nos levando a imaginar, dando sentido ao desconhecido. “Devido à sua natureza simbólica, o mito está relacionado com questões de linguagem e também da vida social do homem, uma vez que a narração dos mitos é própria de uma comunidade e de uma tradição comum” (Oliveira, 2011, p. 93).

As narrativas orais estão relacionadas ao sagrado, à memória e ao tempo. Ou seja, “no ato de narrar há a história, e nela há a experiência do tempo humano, acarretando assim numa tessitura de culturas transformadas pela memória, que é manifestada e reinventada de diversas formas na narrativa” (Silva, 2019, p. 23). Nesse sentido, qualquer que seja o gênero da literatura oral, o passado e o futuro são o tempo presente, pois a memória e a criatividade permitem isso.

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 mitológicas dos povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas, são as poucas evocadas pela história tradicional. Pois, como bem menciona Bakhtin (2010), as histórias 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).

A tradição de contar histórias oralmente consiste na transmissão de um processo divulgativo do conhecimento presente na cultura de vários povos. Diegues (apud Medeiros e Moraes, 2015, p. 97) menciona que, na cultura dos povos tradicionais, “o modo de vida se constrói em estreita dependência e simbiose com os ciclos da natureza e os recursos naturais; [...] o conhecimento é repassado oralmente entre gerações; [...] os mitos e os ritos estão preferencialmente associados à caça, à pesca e ao extrativismo”. Dessa forma, há uma vasta quantidade de mitos e lendas que constituem a literatura desses povos.

Para Cascudo, folclorista brasileiro, a literatura oral no Brasil é caracterizada como vinculada ao folclore, embora diga que “a literatura folclórica é totalmente popular, mas nem toda produção popular é folclórica” (2006, p. 24). Pois, o

[...] folclore adquire um caráter passadista, como uma cultura engessada e anacrônica, na contramão do que podemos considerar a cultura em um conceito moderno, ou seja, como dinamicidade e adaptabilidade em processos de hibridação [...]. É por isso que, na atualidade, nos estudos da cultura, separa-se *cultura popular* de *folclore*, uma vez que este atende muito mais ao caráter de turismização das produções culturais, ou melhor, se importa mais com o produto do que com o processo, o que implica dizer que estamos descolados do meio de produção de um evento em vez de estarmos em face de uma manifestação, esta mais cíclica e antenada com a dinâmica das populações tradicionais (Medeiros e Moraes, 2015, p. 98).

Neste diálogo, percebemos que a literatura oral é considerada parte da cultura popular pelo seu aspecto dinâmico. Ela se configura no contexto folclórico por surgir da sabedoria popular. No entanto, vem sendo levada a atender aos interesses do mercado capitalista, sendo exposta como produto na vitrine da turismização. Vale enfatizar que, de acordo com Melo (2010), a turismização é quando o turismo parasita a cultura popular, focando o 'exótico' grotesco das manifestações e recriando atividades tradicionais como atividades econômicas, resultando em produtos culturais falsos ou em novas categorias de atividades socioeconômicas e culturais.

Aqui na Amazônia, os mitos e as lendas revelam o grotesco. “Comparando o grotesco ao universo dos contos maravilhosos, o qual, visto de fora, pode também ser definido como estranho e insólito” (Bakhtin, 2010, p. 42), essas narrativas revelam muito sobre os povos amazônidas e sua relação com a terra, as águas e a floresta. Essas narrativas orais resultam de um processo coletivo milenar e revelam crenças, tradições, sentimentos, religiões, sotaques etc., que estão ligadas às 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 (apud Medeiros e Moraes org. 2015, p. 24).

As narrativas míticas orais na Amazônia, segundo Medeiros e Moraes (2015), são resultado de processos de contatos culturais do indígena, do negro e do 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 que travaram contato em estadias breves ou demoradas no decurso de expedições ou nas tentativas de efetivar a implantação colonial.

Os primeiros viajantes ibéricos trouxeram consigo suas narrativas sobre a Amazônia, que fazem referência “desde aldeias gigantescas a grandes mulheres guerreiras, que foram vistas como fantasiosas, fruto da imaginação exagerada dos conquistadores cristalizada na busca pelo El Dorado, a cidade feita de ouro” (Lopes, 2021, p. 161). Essas narrativas dialogam com uma tradição narrativa profundamente enraizada na cultura amazônica relacionada a prática da oralidade, onde histórias carregadas de elementos sobrenaturais e visagens permeiam o cotidiano da tradição local. Assim, a imaginação e a crença em figuras de encantados como o Curupira, a Iara ou mesmo em visagens urbanas, demonstram como a Amazônia se constitui como um território de interseção entre memória, mito e realidade.

Na Amazônia brasileira, a narrativa oral tem um jeito muito especial de ser: as histórias de contação oral são principalmente sobrenaturais, visagentas. É muito difícil um ouvinte não se arrepiar ouvindo essas histórias. Grande parte das pessoas acredita que muitos dos personagens tradicionais como o Curupira, Boto, Iara (mãe d'água), Jurupari, Cobra Grande e muitos outros realmente existem. Também acreditam em visagens do meio urbano como a Mulher sem Cabeça, Mulher de Branco, Mulher da Meia Noite, a Noiva da Estrada, Maria Sangrenta (visagem do banheiro), etc. A contação dessas histórias acontece em qualquer momento do dia, e não é preciso uma organização ou planejamento. A prática ocorre naturalmente entre vizinhos que se encontram para conversar na frente de suas casas, entre família antes de dormir, ou no roçado, debaixo das árvores enquanto se alimentam. Essas contações não são planejadas, a menos quando acontecem nas escolas ou em eventos (Silva, 2019, p. 41).

Como bem mencionam Medeiros e Moraes (2015, p. 99), sem procurar essencialismos, independentemente das “matrizes que dialogam em menor ou maior intensidade”, os mitos e

as lendas amazônicas estão presentes na memória e "na voz dos habitantes da região, vivas e presentes porque se trata da voz da terra, a voz fraternal das comunidades que, reunidas em círculos familiares, buscam preservar as histórias" (Pires, Batalha e Souza, 2016, p.46), que revelam muito sobre a sua ancestralidade. Munduruku (2015) nos diz que todas essas histórias são muito importantes para nós porque nos ensinam quem somos, por que somos e o que somos. Quando as ouvimos, estamos alimentando o nosso espírito, o que nos ajudará a continuar contando histórias para os mais novos, para as as crianças.

1.2 Interdisciplinaridade: narrativas orais como mediações fundantes para se exercer a Lei nº 11.645/08

As experiências imensuráveis de luta para que a oralidade fizesse parte do currículo escolar são amplamente reconhecidas nos estudos de Luiz Antônio Marcuschi (1946 – 2016). Início este tópico com o supracitado autor, de modo a evidenciar a relevância de se relacionar os mitos e as lendas amazônicas enquanto histórias possíveis de serem inseridas em práticas de oralidade no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Como menciona Marcuschi (1997), o “homem” é um ser que fala, e a fala é uma atividade central no dia a dia da maioria das pessoas, mas nem sempre teve espaço no currículo escolar.

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. Isto porque a escola sempre teve a tendência de tomar para si a responsabilidade de ensinar os conhecimentos sistematizados ao longo da história, e 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 - minorizados socialmente, perpetuando desigualdades e limitando 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 com a escrita, por estar fortemente arraigada a ideia de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita. Para tanto, a valorização da oralidade no contexto histórico e educacional emerge como uma ferramenta essencial para minimizar desigualdades, promovendo um futuro democrático em que todas as vozes, não apenas as superiores, possam ser ouvidas e legitimadas.

[...] “Um futuro democrático necessita de um passado no qual não apenas os superiores possam ser ouvidos”. Podemos afirmar, sem risco de equívoco, que a noção de história democrática (*demokratische Geschichte*), que também aparece como história vista “de baixo” (*von unten*), instalou-se de saída no campo da história oral na Alemanha. De um lado, essa marca ajusta-se a tendência mundial, brasileira inclusive, de considerar que a história oral permite a constituição de uma história dos grupos sociais marginalizados (Alberti, 2007, p. 45–46).

Por a escrita sobressair à oralidade no ambiente escolar, nem sempre os mitos e as lendas amazônicas tiveram o espaço merecido em sala de aula. A partir de mudanças no sistema de ensino ocorridas nos últimos 30 anos, observa-se a necessidade e as possibilidades de trabalhar em sala de aula, em uma perspectiva interdisciplinar, os mitos e as lendas como forma de transmissão de conhecimentos que têm relação com a cultura dos diferentes povos amazônicos. Trabalhar tais narrativas em sala de aula possibilita resignificar a forma de perceber, conhecer, sonhar e de cuidar da mata, da terra, do chão, e da história do território amazônico. Propiciar o processo de letramento e alfabetização, considerando as necessidades dos seus diversos povos, através das formas simples de narrar o mundo, é um desafio que a escola é chamada a fazer.

Leite (2020) menciona que:

A leitura de livros didáticos “antigos”, de até a primeira metade do século XX, revela, sobre o ensino de língua portuguesa, alguma surpresa a respeito da concepção de língua e, em certa medida, da consideração da língua falada/oralidade. Sem dúvida alguma, o foco é a escrita e a leitura, mas a língua falada/oralidade consegue aparecer em alguns pontos nesses instrumentos linguísticos dos anos 30 a 50 do século XX (2020, p. 42).

Esse enfoque limitado, segundo Marcuschi (1997), faz com que a oralidade passe a existir na sala de aula, embora a perspectiva fosse o de “falar bem e sem erros”, tendo como centralidade a escrita e a leitura. Bairon (2002, p. 23) menciona que “há uma noção de verdade que está metodologicamente associada à escrita, que não só condena ao esquecimento o mundo imagético e oral como estratifica toda a existência a partir de modelos de forma e de

compreensão”. Isto acontece pelo fato de a oralidade ser usual em grupos sociais não praticantes da escrita (Medeiros e Moraes, 2015).

Nesse sentido, 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’”.

O século XVII marcou a estabilização do novo regime, o da monarquia absoluta, dando o nascimento a uma "forma universal e histórica" relativamente progressista. Ela encontrou sua expressão ideológica na filosofia racionalista de Descartes e na estética do classicismo. Essas duas escolas refletem de maneira clara os traços fundamentais da nova cultura oficial, distinta da cultura da Igreja e do feudalismo, mas impregnada como esta última de um tom sério, autoritário, embora menos dogmático. Novos conceitos predominantes forjaram-se que, segundo a expressão de Marx, a nova classe dominante apresenta inevitavelmente como verdades eternas (Bakhtin, 2010, p. 87).

Essa nova cultura, tecida sob a égide do racionalismo cartesiano e do classicismo, legitimava os valores da classe dominante como verdades universais. Para tanto, de acordo com Bhabha (2013), precisamos de um outro tempo de escrita que seja capaz, primeiramente, de permitir a narração oral das interseções ambivalentes e quiasmáticas de tempo e lugar que constituem a problemática experiência moderna da nação ocidental.

Tal perspectiva questiona as narrativas homogêneas e lineares da modernidade ocidental, valorizando em contrapartida, as narrativas orais, entre elas os mitos e as lendas amazônicas, como forma de resistência dos povos socialmente minorizados. Vale ressaltar que a intenção não é sobrepor um conhecimento ao outro, mas fazer com que a escola seja um espaço onde os conhecimentos dos diferentes povos dialoguem, ressignificando o papel da oralidade e do pluralismo cultural frente às estruturas históricas de poder. Visto que, na contemporaneidade:

Uma das razões centrais do descaso pela língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da **escrita**. Uma **crença** tão fortemente arraigada que já se transformou numa espécie de consenso: *a escola está aí para ensinar a escrita e não a fala*. É possível concordar com isto, mas é também possível acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve. (Marcuschi, 1997, p. 39, grifo do autor).

A hierarquização entre escrita e fala no contexto educacional não apenas desconsidera a importância da oralidade como componente essencial da comunicação humana, mas

também contribui para a perpetuação de desigualdades ao marginalizar saberes tradicionais e culturais expressos por meio da palavra falada. Como bem menciona Thompson (1992), não podemos senão refutar como inteiramente equivocada a ideia de que a escrita possui particular superioridade sobre a oralidade, entendida como única e legítima por instituições ou por pessoas no correr de suas atividades práticas. Perpetuar essa crença é “uma questão de um certo preconceito supersticioso em favor da palavra escrita sobre a palavra falada” (Thompson, 1992, p. 146).

Nesse sentido, Bairon (2002) comenta que:

Em Lévi-Strauss, a cultura está sintetizada nas compreensões possibilitadas pela linguagem. Inspirado em Saussure, afirma não haver na linguagem nada que possa residir num termo, pois todos os símbolos linguísticos não designam, necessariamente, aquilo com o que se relacionam. A escrita não revela a totalidade do mundo, sequer o que há de mais relevante neste.

A cultura é um conjunto de vários fragmentos simbólicos: mito, técnicas, ritos, religiões, instituições etc. Porém, encabeçando, temos a língua. Ela compõe a cultura de um povo a organiza semanticamente através de axiomas tradicionais criados e recriados pelos mais variados grupos. Sua primazia está justamente no fato de ser o grande elo de interlocução de todos os demais sistemas simbólicos; é a grande base para toda a produção e reprodução cultural. O que possibilita a “união” dos fragmentos. Há uma homologia explícita entre os mais variados sistemas simbólicos de uma cultura e seu sistema linguístico (2002, p. 33–34).

Logo, os conhecimentos e as formas de narrar o mundo dos povos não praticantes da escrita eurocêntrica não podem ser considerados inferiores às concepções científicas ocidentais, “pois fazem parte de uma mesma estrutura global” (Bairon, 2002, p. 36), sendo uma forma de perceber o mundo. Para Krenak (2019), as histórias orais indígenas, por exemplo, são outras versões sobre a nação, sobre a luz do sol e sobre a essência da alma que ressoa através da ancestralidade.

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. De acordo com Japiassu (1976, p. 26), “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

Nesse contexto, lembro-me de que, quando concluí os estudos superiores na universidade, com a mente cheia de ideias que pareciam revolucionar o mundo e o desejo de “educar mais e melhor” (Medeiros e Moraes, 2015, p. 126), estava certa de que queria desenvolver uma prática pedagógica que valorizasse as culturas amazônicas. Compreendi que

seria como atuar em uma via de mão dupla, onde tanto os alunos quanto eu aprenderíamos. Isto porque uma imaginação interdisciplinar precisa de prática, de se colocar em experiência, colocando o corpo em relação com a diversidade de saberes, como nos diz a Fabião (2013). 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). Essa equipe mencionada por Japiassu pode ser pensada enquanto envolvendo o aluno como agente no processo de construção do seu próprio conhecimento, pois ele tem saberes que precisam ser considerados dentro do processo interdisciplinar, sempre mediada pela ação docente.

Para Bairon (2002, p. 121- 122),

[...] a História da Cultura na contemporaneidade, portanto, nos abriu caminho à interdisciplinaridade, não somente por ter renovado suas categorias de documento, de abordagens temáticas e de problemas históricos, mas também por ter tomado a iniciativa de ampliar, e muito, a interlocução com outras áreas (Bairon, 2002, p. 121-122).

Nesta perspectiva, os mitos e as lendas amazônicas, que consistem em forma simples de narrar o mundo e são dotadas de ensinamentos muito usado pelos(as) anciãos(ãs) para transmitirem crenças, costumes, regras, normas e demais conhecimentos de um povo, são algumas das diferentes formas de ensinar e aprender que propomos trabalhar em sala de aula de forma interdisciplinar.

Ao integrar os mitos e as lendas amazônicas nesse formato de ensino, cria-se um ambiente propício para o despertar do interesse dos alunos, além de fomentar o debate saudável e a 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 em que oferecem uma oportunidade lúdica para os alunos se engajarem em um processo de aprendizado dinâmico, baseado na troca de saberes e experiências.

A conversação livre será talvez o mais antigo dos métodos de ensino; é o que os homens aplicam, no lar e fora dele, quando se reúnem para comunicar-se mutuamente o que sabem, determinar o valor de um juízo, ou adotar uma resolução a respeito de algum assunto que os interessa. O emprego desse processo docente contribui para banir da escola o dogmatismo e para estabelecer entre alunos e mestres estreitas relações de afeto e confiança. Por outro lado, a discussão excita a atenção, provoca o interesse pelo assunto estudado, descobre novos problemas e dificuldades, forma hábitos de pensamento, inspira respeito e consideração pela opinião alheia e acostuma as crianças a exprimir suas ideias com clareza e precisão. A escola antiga, que proibia que os alunos perguntassem em classe e tinha por imperdoável toda a discussão, priva-se de poderoso instrumento de formação espiritual (Aguayo apud Leite, 2020, p. 49).

Para Munduruku (2016), toda palavra possui espírito, e este consiste em silêncio e som, ambos relacionados à natureza. De acordo com Kopenawa (2015) e Munduruku (2016), os indígenas têm conexão com os espíritos, por isso narram histórias. Os mitos e as lendas, enquanto narrativas orais, são carregadas 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 mayor. 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 contam é fundamental para a valorização da diversidade cultural, reconhecendo que as palavras narradas não são apenas meios de comunicação, mas uma forma de manter viva a ancestralidade e as tradições de determinados povos. Para Bruno (2023), as narrativas ao serem contadas:

Uma visão de mundo é criada, e o/a contador/a junto com seus ouvintes partilha desses momentos de aprendizados, havendo essa troca de diálogo, da interação seja através do olhar, pelo sorriso, pelos gestos ou suspiros no contar. A emissão e a recepção de ambos se tornam um processo de (re)construção de diálogos, de conversas sobre as narrativas que não são apenas histórias aleatórias, mas que cada uma tem um sentido e um porquê de ser contada. E o conhecimento e a interpretação que os indígenas contadores/as de histórias têm das coisas e do mundo devem ser considerados respeitados por quem fazem parte de uma diversidade de culturas. As palavras narradas são transmitidas como um sinal de comunicação aberta com a ancestralidade, mantendo a arte do movimento indígena em todas suas faces (Bruno, 2023, p. 39).

Martins (2013, p. 53) menciona que “é relevante que o educando valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver”. No que se refere a esta pesquisa, esse lugar é a Amazônia. O mito e a lenda amazônicos, assim como os demais gêneros de narrativas orais, por reportarem a tradição das sociedades ágrafas, em determinados momentos da história, não tiveram um espaço de prestígio na educação sistematizada, pois estava muito arraigada no sistema educacional a ideia da hegemonia da escrita sobre a oralidade (Marcuschi, 1997). Ademais, não se considerava a relação da oralidade com a memória, que é tão importante como meio de rememorar a história, principalmente daqueles que fazem parte de grupos invisibilizados socialmente.

Assim, foi e é necessário romper com antigos paradigmas e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva decolonial, em que, de acordo com Costa Neto (2016), os pensamentos greco-romanos e eurocentrados não sejam mais gravados nas mentes e corpos dos povos originários e de diáspora forçada como epistemologias legítimas para a cultura de tais povos, tidos como colonizados. Mas que, segundo Reis e Andrade (2018), seja concedida voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial.

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).

A lei nos direciona, professores da Rede de Ensino, a ressignificar nossas práticas pedagógicas, o que 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. Assim, podemos mencionar que narrativas orais amazônicas, como mitos e lendas, por enfatizarem a oralidade, consistem em uma proposta para trabalhar as temáticas e os conteúdos dos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar, inseridas no processo de alfabetização e letramento das crianças, envolvendo o compromisso técnico, político e cultural da educação sistematizada.

Outra mudança no sistema de ensino referente à oralidade está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento atual que regulamenta a produção dos materiais didáticos e os currículos das escolas brasileiras, em conformidade com Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reflete o avanço das ciências da linguagem. O supracitado documento faz a seguinte referência:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 76-77).

A delimitação das práticas de linguagem que ocorrem em modalidade oral, juntamente ao uso dos gêneros textuais orais descritos na BNCC, permite compreender que a língua falada começa a ser entendida pelo sistema de ensino como dinâmica, e não como homogênea ou monolítica. Outra designação mencionada no referido documento é a tessitura das narrativas orais amazônicas com os demais saberes do currículo. Ademais, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 67-68). Observa-se que os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica citam mais claramente o uso dos gêneros orais em sala de aula, favorecendo práticas interdisciplinares.

Moreira e Candau (2003) mencionam que:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (2003 p. 161).

No que se refere as escolas da região Amazônica, ao abrirem espaços para a pluralidade de conhecimentos, possibilitam um ensino que reflita e respeite o contexto sociocultural do aluno amazônida em que está presente os mitos e as lendas. Essas narrativas

não só enriquecem o processo de alfabetização, mas também tornam o aprendizado mais significativo ao conectar os saberes tradicionais com o currículo escolar, promovendo uma educação mais contextualizada.

Sobre a fase mais recente do ensino de língua portuguesa, a pesquisa revela que a orientação oficial do Ministério da Educação do Brasil (MEC), desde 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passou a se referir ao estudo da língua falada, não mais como “exposição oral”, mas como “oralidade”. Esse documento, contudo, dá apenas uma indicação muito superficial para que o docente se volte à valorização da oralidade, porque ela veicula o dialeto materno do estudante. A preocupação dos autores dos PCN, então, recaía, prioritariamente, sobre a variação linguística, para, a partir desse assunto se alcançar a oralidade (Leite, 2020, p. 53-54).

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. 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, e em plataformas digitais que podem ser acessadas facilmente. Contudo, a memória continua sendo a fonte mais acessível, e os encontros face a face para contá-las oralmente são a forma mais prática e prazerosa de compartilhá-las.

1.3 A criança no universo da 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 conversas 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 infância dependem estreitamente do contexto histórico, cultural e a classe social em que a criança está inserida.

Criança e infância são construções sociais, ou seja, por muito tempo não existiram. Sarmiento (2002) nos revela que a ideia de infância é moderna, e durante grande parte da

Idade Média as crianças foram consideradas como meros seres biológicos. Apesar de sempre terem existido crianças, nem sempre houve infância.

Na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue é essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1986, p. 156).

Ariès (1986) menciona que, no século XVI, o respeito devido às crianças era então algo totalmente ignorado; os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo. 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 Sarmiento (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 ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, 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 e Herran, 2018, p. 117).

Assim, considerando que o foco dessa pesquisa não é dialogar diretamente sobre a concepção de criança e infância, uma vez que estas variam de acordo com o tempo e o espaço - ou seja, a ideia que se tem de criança e infância é complexa, dada a diversidade das

sociedades -, a abordagem utilizada sobre infância e criança parte da perspectiva ocidental e eurocentrada, o que pode obscurecer a diversidade de experiências humanas relacionadas à concepção de criança e infância, especialmente em contextos da realidade amazônica.

De acordo com Kramer (2003):

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (Kramer, 2003, p. 19-20).

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 outra fase 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 tem peculiaridades advindas de seu lugar no mundo social. As palavras de Kramer e de Gouvêa me fizeram remeter ao poema produzido por uma de minhas alunas do 5º ano do Ensino Fundamental do CNSC, em que ela poetiza uma das suas brincadeiras favoritas, que acontecia quase sempre ao final da tarde, após cumprir suas obrigações diárias (ajudar nos afazeres de casa, realizar as tarefas escolares, e ir para a escola).

Brincadeira com Toque Parintinense

Tacobol é uma brincadeira,
pra mim e para muitas crianças
essa brincadeira virou mania
que tem que ter parceria

Quando alguém erra
a galera toda grita:
- “Telezé”, é muito ruim de mira!!!

Todas as crianças
gostam muito de brincar.
Quando chega o anoitecer
as mães gritam: - Curumim vem jantar!

Aqui em Parintins
todos os meus amigos jogam.
Aqui essa brincadeira
é tão popular quanto o futebol.

(Ana Clara dos Santos Pimentel apud Castro, 2019, p. 27 – 28)

Ao poetizar uma de suas brincadeiras, a criança expressa que é reconhecida como um ser de direitos: de brincar, de estudar, de ser alimentada, de ser protegida e cuidada, de ter uma família, representada no poema pela figura da mãe. De acordo com Dutra (2017, p. 43), “ao construir a sua vivência, a criança se torna um ser ativo no mundo, envolta pelas dimensões socioculturais da sociedade”. Não apenas este poema, mas os demais que compõem o livro “Cunhantãs e curumim poetizando Parintins” nos ajudam a ter uma breve percepção de como eram as vivências das crianças em Parintins no final da segunda década e início da terceira década do século XXI, ou seja, entre meados de 2019 e 2024.

Vale mencionar que o referido livro foi elaborado em 2019, durante a pesquisa de iniciação científica “Cunhantãs e curumins leitores de literatura regional e a releitura infantil no 5º ano do Ensino Fundamental”, implementada através do PCE em parceria com a

FAPEAM, na qual os alunos do 5º ano (com idade escolar de 10 a 11 anos) da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, mediante as observações durante as atividades realizadas ao longo da pesquisa, constataram a carência de publicações referentes às narrativas orais do contexto amazônico na biblioteca da escola, assim como em bibliotecas públicas da cidade de Parintins.

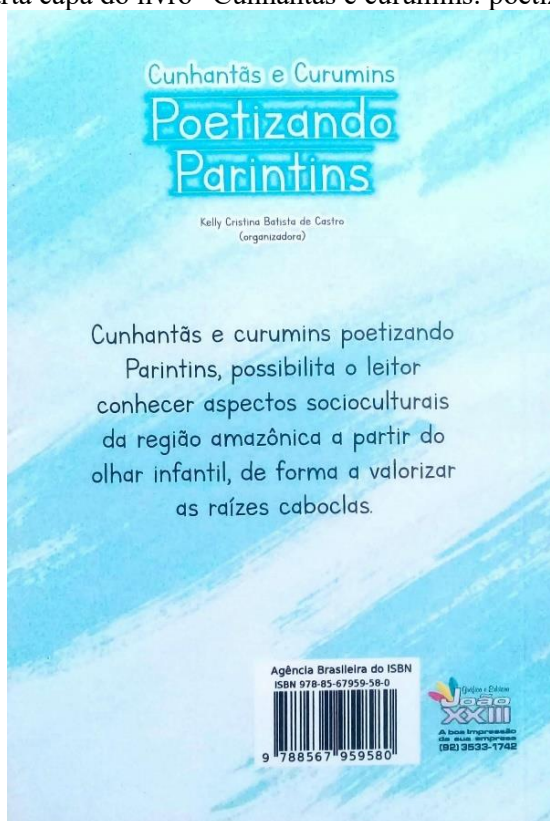
Como resultado da pesquisa, foi organizado o livro “Cunhantãs e curumins: poetizando Parintins”, que é um compilado de poemas que as crianças produziram sobre alguns aspectos socioculturais da cidade de Parintins, como educação, brincadeiras, festividades, culinária, pontos turísticos, natureza e algumas profissões. Vemos na figura 3 a capa do livro, um desenho de uma das alunas do 5º ano, que caracteriza a interação das crianças com a natureza no processo de escrita dos poemas e da organização do livro. O boto cor-de-rosa e o boto tucuxi desenhados representam o lendário, enquanto a imagem representativa da Catedral de Nossa Senhora do Carmo, padroeira de Parintins, se destaca por exercer uma relação direta com a história da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo. A figura 4 mostra a quarta capa, onde está o texto de apresentação do livro.

Figura 3 - Capa do livro “Cunhantãs e curumins: poetizando Parintins”.



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora (15 de outubro de 2024).

Figura 4 - Quarta capa do livro “Cunhantãs e curumins: poetizando Parintins”.



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora (15 de outubro de 2024).

É importante enfatizar que a ideia da elaboração e publicação do referido livro surgiu em um dos encontros da atividade de pesquisa, que muitas vezes ocorriam na biblioteca da escola aos sábados. A partir de rodas de conversa da contação de narrativas orais amazônicas sobre a cultura parintinense e a resignificação da concepção do contexto sociocultural amazônico, um pequeno grupo de alunos sugeriu a criação de um livro com produções textuais que poetizassem os aspectos socioculturais da cidade de Parintins.

Mediante a sugestão, aceita por todos os alunos e assentida por mim em sala de aula, os alunos foram orientados a escrever um poema sobre um dos aspectos socioculturais da cidade de Parintins, como educação, brincadeiras, festividades, culinária, pontos turísticos, natureza e profissões, que funcionaram como tópicos temáticos. Após a escrita, os poemas foram socializados e corrigidos coletivamente em sala de aula. O livro é formado, então, por 34 (trinta e quatro) poemas que abordam, através da percepção das crianças, os aspectos socioculturais da cidade de Parintins em uma perspectiva singular, que envolve memória e infância de crianças que começavam a se aventurar no mundo da publicação.

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, por meio da participação ativa das crianças em sala de aula, mediada por mim, enquanto professora, foram inicialmente definidos os sete tópicos temáticos que nortearam a produção dos poemas para compor o livro, onde cada criança teve a oportunidade de escrever um poema referente a um dos tópicos de interesse.

Assim, o livro ficou estruturado, sendo que os poemas que abordam a temática “educação” têm como títulos: “Escola de Ouro”; “Sala de Inspiração”; “Escola, Lugar de Ser Feliz”; “Sociedade de Valor” (Castro, 2019, p. 15–21). Esses poemas expressam a concepção das crianças em relação à educação institucionalizada que receberam no CNSC, a qual, de acordo com o Blog do Grêmio Estudantil CNSC (2014), tem como missão educar crianças, adolescentes e jovens, orientando-os por valores cristãos e vicentinos, promovendo o desenvolvimento integral do educando e mediando o aprimoramento de suas competências e habilidades como sujeitos proativos de transformação social.

Os poemas que se referem à temática “brincadeiras”, são: “A Vida no Pichita”; “O Divertido Parquinho da Catedral”; “Brincadeira com Toque Parintinense”; “Brincadeira de Curumim”; “Queimada, Brincadeira”; “Uma Diversão em Parintins” (Castro, 2019, p. 23–33), que descrevem algumas das brincadeiras praticadas como diversão pelas crianças, que ocorrem em diferentes ambientes, tanto públicos quanto particulares, na cidade de Parintins.

Os poemas que versam sobre “festividades”, são: “Cor que Vira Sinônimo de Amor”; “A Festa que Encanta”; “A União da Fé”; “Catedral de Nossa Senhora do Carmo”; “Arraial da Minha Infância” (apud Castro, 2019, p. 35–43), que descrevem tanto a festividade profana dos Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido quanto algumas das festividades religiosas que ocorrem na cidade de Parintins.

Sobre a “culinária parintinense”, temos os seguintes poemas: “Feira do Bagaço”; “Culinária da Minha Região”; “Fruto Saboroso”; “Tacacá, uma Delícia Parintinense”; “A Feira da Cidade Parintinense”; “O Pitiú é Daqui” (Castro, 2019, p. 45–55). Esses poemas versam sobre algumas das principais iguarias da culinária parintinense.

Os poemas que contemplam os “pontos turísticos de Parintins”, são: “Mercado Municipal de Parintins”; “A mais Bela Igreja de Parintins”; “O Melhor Lugar para se Refrescar” (Castro, 2019, p. 57–61). Esses pontos turísticos foram percebidos pelas crianças como monumentos que retratam a história de Parintins e que precisam ser preservados.

Os poemas referentes à “natureza”, são: “Paisagem da Orla de Parintins”; “A Beleza do nosso rio-mar”; “Rio Amazonas uma Parte de Nós”; “Rios e Lagos que Cercam nossa

Ilha”; “Minha Casa Verde”; “A Encantada Floresta Amazônica” (Castro, 2019, p. 63–73), nos quais se pode perceber a relação do ser humano com a natureza, que nem sempre se apresenta de forma respeitosa, uma vez que ele a destrói.

Os poemas que versam sobre algumas das “profissões dos parintinenses”, são: “Artista da Terra”; “Compositor Parintinense”; “O Profissional que Ensina”; “Turistas e Tricicleiros” (Castro, 2019, p. 75–83). Vale enfatizar que algumas das profissões que inspiraram esses poemas estão relacionadas ao Festival Folclórico de Parintins e são desempenhadas por pessoas de baixa renda da cidade.

As temáticas e os títulos dos poemas nos levam a perceber essas crianças como agentes sociais, pois, ao longo do desenvolvimento da proposta de organização do livro, elas assumiram uma postura ativa em seu processo de ensino-aprendizagem, no qual eu, como professora, atuei como mediadora. A esse respeito, o educador e terapeuta de crianças Bettelheim (2002) nos diz que, as experiências mais adequadas na vida da criança para promover sua capacidade de encontrar sentido na existência são aquelas vivenciadas com os pais e com outras pessoas que cuidam e auxiliam em sua educação. Segundo o mesmo autor, “quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação” (Bettlheim, 2002, p. 4).

A educação é um processo complexo, historicamente produzido, e o professor, no ato de educar, não deve limitar-se:

A repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida (Santos, 2007, p. 11–12).

Assim, as crianças que compuseram os poemas publicados no livro “Cunhantã e curumim poetizando Parintins” tiveram momentos de contação de histórias de seu território, que antecederam a escrita do poema, ou seja, histórias lendárias amazônicas narradas oralmente. Pois “nos seus primeiros anos, até a idade de oito ou dez, a criança só pode desenvolver conceitos altamente personalizados sobre aquilo que experimenta” (Bettelheim, 2002, p. 51).

Vale destacar que as atividades voltadas para a criação e organização do referido livro foram planejadas considerando a BNCC, pois, como afirma Lück (2009, p. 32), na falta de

planejamento “[...] trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações”. Assim, ao longo das atividades, foi possível trabalhar diferentes competências e habilidades descritas na BNCC referentes aos quatro eixos do componente curricular de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, em que:

[...] 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).

No decorrer das atividades de produção e organização do livro, houve o cuidado para que as crianças não participassem da escuta das histórias narradas com linguagem escabrosa. Ariès (1986) menciona que, em determinados períodos do processo histórico, não havia a distinção das histórias que podiam ou não ser contadas às crianças, que participavam da escuta das histórias contadas nas reuniões noturnas dos adultos. “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (Ariès, 1986, p. 177).

Muitas mudanças, embora lentas, envolvendo a concepção de criança e infância, aconteceram ao longo da história, até que se chegasse ao entendimento que contemple a realidade de criança e de infância na contemporaneidade. Algumas dessas mudanças estão relacionadas à escola.

[...] Aos poucos as escolas têm se adaptado com a implementação de laboratórios e equipamentos, e integrado às suas atividades escolares o tempo para viabilizar esse acesso às crianças. No entanto, por diversas questões como a falta de formação, esses laboratórios, em sua maioria não atingem os fins a que se destinam. O mesmo se aplica a brinquedotecas e até as próprias bibliotecas, que com as disposições inacessíveis dos livros às crianças, se tornam espaços fantasmas, existindo apenas para compor a estrutura física da escola (Souza, Mubarrac Sobrinho e Herran, 2018, p. 125).

Referente à literatura oral, nesses espaços fantasmas que são a realidade de muitas escolas, de acordo com Munduruku (2015), ocorre uma verdade cruel: a separação entre a magia e o real. É aí que “a escola vai arrancar de nossos corpos o que trazemos de mágico, de desconhecido, e em seu lugar vai colocar o *conhecido*. [...] A magia cede lugar a um princípio

lógico que escamoteia nosso desejo mais íntimo pela verdade [...]” (Munduruku, 2015, p. 21). A magia a que Munduruku faz referência está relacionado ao ouvir e contar histórias, que não se resumem à mera repetição de um texto.

1.4 A dicotomia da quantidade de narrativas orais e o silenciamento delas no Ensino Fundamental I em Parintins

Os mitos e as lendas 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. Pois, como bem menciona Gonçalves (2022, p. 57) “em qualquer dimensão dos afetos teremos negociações, e cabe a nós escolhermos nossa lente de análise para as sensibilidades”. Os mitos e as lendas amazônicas refletem o grau de conectividade do ser humano com a natureza, com os conhecimentos e com a forma como nossos ancestrais percebiam o mundo.

Ao estudarmos essas narrativas, compreendemos não apenas a riqueza cultural da região amazônica, mas também a maneira como os seres humanos podem viver em equilíbrio com o mundo natural, uma lição que se torna cada vez mais relevante atualmente. Krenak (2019) nos diz que os mitos e as lendas, enquanto narrativas orais, remetem a uma realidade, a acontecimentos, a conhecimentos que, quando narrados pelos(as) anciãos(ãs), revelam uma forma de ver o mundo onde se fazem presentes os saberes das raízes ancestrais. Nesse sentido, Jameson (apud Bhabha, 2013) menciona que o contar da história e a experiência individuais envolvem, por fim, todo o árduo contar da própria coletividade.

Em Parintins, tais narrativas contadas estão relacionadas aos conhecimentos dos indígenas, negros e europeus. Através da contação das narrativas orais amazônicas, 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 e 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. Pois, como menciona Krenak (2019), a terra mãe e a natureza nos embalam para nascer, viver e sonhar.

Entre as inúmeras narrativas de mitos e lendas 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.

Essas histórias, presentes nas memórias principalmente dos seus moradores mais velhos, têm como personagens seres míticos, 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,

[...] 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).

Segundo Sales (2020), os mitos e as lendas amazônicas não apenas encantam o ouvinte, como também o ensinam, o educam e o disciplinam; não só podem sensibilizá-lo e acalmá-lo, como também podem corrigi-lo e atemorizá-lo, até incitá-lo e admoestá-lo, dependendo de como as histórias são conduzidas e com que propósito são narradas. A exemplo disso, Bruno menciona que a lenda do Boto

[...] 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).

Vale ressaltar que essas narrativas são contadas no decorrer do dia ou à noite, pois, como menciona Munduruku (2016), podemos afirmar que cada espaço e tempo em que vivemos é um lugar de transmissão ou partilha de conhecimentos, havendo momentos para compartilhar os saberes de forma coletiva. 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.

Quando a criança ouve histórias do seu território narradas pelos mais velhos, ela cria memórias afetivas de sua ascendência, da sua mata, do seu chão. Pois, 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.

Assim, essas narrativas vivem na memória e na boca do povo parintinense e estão relacionadas às festividades folclóricas da cidade, principalmente ao Festival Folclórico dos Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido. Entre os mitos e as lendas que povoam o imaginário parintinense, o mito do Mapinguari e a lenda da Cobra Grande são as narrativas orais amazônicas mais conhecidas. Dessa forma, compartilho com vocês uma das versões do mito do Mapinguari e da lenda da Cobra Grande que ouvia das minhas avós. Com toda certeza, você, leitor, não sentirá as mesmas emoções de quem estava vendo ou escutando as contadoras, pois, como menciona Bastos (2000), o texto transcrito não traz toda a riqueza do relato ao vivo, das suas condições reais.

Mito do Mapinguari

Foto 2 - Tela intitulada “*Mapinguari*”, de autoria da artista parintinense Analú Dray de 6 anos de idade. A obra foi produzida com técnica de acrílica sobre tela (*acrílico s/tela*), com dimensões de 40 x 50 cm. Integrou a II Exposição 2024 do Coletivo de Artistas Estudantes – ÁRTRUA, realizada no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro, Unidade Parintins-AM.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (30 de novembro de 2024).

Quando eu era criança, ouvia minha avó Nilza contar que a Serra de Parintins é morada do Mapinguari, um mostro terrível com o corpo todo coberto de pelos grossos e longos, com um único olho enorme localizado na testa; uma tremenda boca situada na altura do estômago, com dentes iguais aos da onça-pintada; sua língua e suas garras são semelhantes às do tamanduá; seus pés são grandiosos para sustentar seu gigantesco corpo.

Quando o vento está forte, formando temporal, ou quando há uma segunda lua cheia no mês, o Mapinguari dá sinais de sua existência. Sai de sua caverna e vaga pela floresta, emitindo sons de arrepiar qualquer pessoa corajosa. Nesse momento, os bichos se escondem e os pássaros calam. E, no alto da Serra de Parintins, ecoam gritos que se confundem com o som intenso do trovão.

Dizem os antigos que, quando ele desce a Serra de Parintins, seus passos fazem tremer a terra! E que, quando o homem, em sua ambição, ultrapassa seus limites em relação à

natureza, caçando e desmatando além do necessário e de forma violenta, o Mapinguari persegue, assombrando e causando destruição por onde passa. E tudo isso acontece em apenas uma noite.

A lenda da Cobra Grande

Foto 3 - Representação da Lenda da Cobra Grande. Essa escultura faz parte da ornamentação do muro externo do Bumbódromo, espaço central da festa do Boi-Bumbá de Parintins, onde elementos culturais e lendas amazônicas são apresentados.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (foto registrada em 25 de novembro de 2024).

Há várias versões da lenda da Cobra Grande. Contam os mais velhos que parte dos igarapés existentes próximos à cidade de Parintins surgiram em decorrência da perseguição da Cobra Grande a um pescador. Em uma noite de luar, o pescador estava na sua canoa às margens do rio Amazonas e foi então que percebeu, ao longe, vindo em sua direção, dois faróis “purrudos”⁵. Imaginando que fossem faróis de embarcação, continuou atento à sua pescaria.

Mas foi interrompido pela desconfiança ao perceber o banzeiro espumoso batendo na “ilharga”⁶ da sua canoa. Ao olhar em direção aos dois faróis, reparou que se movimentavam rápido demais em sua direção. Era a imensa Cobra Grande vindo em seu rumo. Foi então que

⁵ Purrudo (a): Muito grande, bem crescido (a), desenvolvido (Miranda, 2023, p. 34).

⁶ Ilharga: Parte lateral de qualquer corpo: subiram pelas ilhargas da colina (Dicionário Online de Português. Disponível: <https://www.dicio.com.br/ilharga/>. Acesso em: 16 de out de 2024.

pegou o remo e começou a remar, fugindo dela. Ora remava, ora puxava ou empurrava sua canoa pela restinga, na tentativa de desencaminhar a insistente e faminta Cobra Grande.

Por onde a Cobra Grande passava sinuosamente, em perseguição ao pescador, formavam-se igarapés. Quando chegou à frente da cidade de Parintins, a cobra tentou alcançá-lo com um bote. O pescador, então, para despistar a cobra, escondeu-se entre as pedras existentes em frente à cidade de Parintins.

A Cobra Grande, esperta, resolveu ficar por ali mesmo, à espreita do pescador. Escondeu-se embaixo da cidade de Parintins, com a cabeça situada sob a igreja matriz da cidade, a Catedral de Nossa Senhora do Carmo, e com a cauda posicionada embaixo do Bumbódromo, monumento onde ocorre o maior espetáculo folclórico teatral a céu aberto da região norte do Brasil.

Este mito, do Mapinguari, e esta lenda, da Cobra Grande, são algumas das muitas versões contadas. Munduruku (2016) menciona que a prática de contar mitos e lendas é um patrimônio cultural imaterial que recebe influências de espíritos ancestrais e dos encantados, os quais têm relevância e sentido para um povo. De acordo com Bruno (2023), ao se referir ao patrimônio imaterial, significa dizer que são expressões culturais indígenas que ecoam e que não devemos deixar de contar, porque fazem parte da nossa cultura, reúne-nos e transmitem-nos ensinamentos.

Estas narrativas míticas e crenças que povoam o imaginário indígena e ribeirinho amazônico contêm explicações para a origem e a forma como se apresentam os fenômenos naturais e sociais hoje. Elas fornecem o material para se conhecer as maneiras de o amazônida pensar, ver e estar no mundo. Elas trazem as suas perspectivas filosóficas sobre a vida, a relação dos vivos com os mortos e com a natureza. Fazem parte da religião e da ciência dos povos da Amazônia. [...] estas crenças estão para a cultura dos moradores da Amazônia de hoje assim como a mitologia grega estava para a cultura dos antigos gregos. Não é exagero falar assim. E que estes mitos amazônicos estejam bem vivos após séculos de negação e desprestígio é quase um milagre. E aí estão com suas lições [...] (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 24-25).

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, faz-se necessário mais projetos de contação de narrativas orais que envolvam a interação entre diferentes gerações – anciãos, adultos, adolescentes e crianças. Kopenawa e Albert (2015) mencionam que as histórias existem para ser contadas e recontadas, seja na beira da fogueira ou ao redor de uma árvore; ou também em sala de aula, pois os mitos e as lendas amazônicas

são histórias que não podemos dissociar da história de nossa vida, e a vida é um processo contínuo de educação.

Em sala de aula, sempre desenvolvi projetos relacionados à leitura de narrativas orais amazônicas no processo de alfabetização, abordando o letramento, a oralidade, a leitura e a escrita em uma perspectiva interdisciplinar. Percebi o quanto melhorava a participação dos alunos nas aulas; o rendimento no processo de ensino-aprendizagem avançava de forma significativa. Os projetos envolviam roda de contação de narrativas orais, mitos e lendas, e, sendo assim, apareciam inúmeras histórias nas mais diferentes versões. Nesse sentido, Bettelheim (2002) menciona que, quando a história só existe na tradição oral, é o inconsciente do narrador que determina como irá contar a história e o que lembra dela.

A partir das narrativas contadas pelas crianças, geravam-se teias de conexões com os conteúdos da proposta curricular. Esses momentos eram todos devidamente planejados, e, aconteciam de forma tão prazerosa, que o tempo passava muito depressa. Afirmo que era prazeroso não somente considerando minha opinião, mas também a das crianças, pois elas o demonstravam em suas falas.

Em diálogos com os pais de meus alunos, entre os anos de 2019 e 2022, ouvi relatos de que as crianças passaram a frequentar mais a casa dos avós, justamente para ouvir os mitos e lendas que justificavam certos acontecimentos na cidade de Parintins nas décadas de 60, 70 e 80. Houve até situações em que as crianças começaram a fazer rodas de conversa entre parentes para ouvir as narrativas, reforçando o hábito de contá-las. Conforme Munduruku (2005), o(a) ancião(ã) educa o espírito da criança, do ser de quem atende seus conhecimentos. Em consonância, Bruno (2023) menciona que:

os/as anciãos/ãs fazem isso contando as suas histórias que alimentam nossa imaginação e nosso pertencimento ao mundo que nos rodeia. E as suas histórias contadas são sobre o que eles/as ouviram, viram, viveram e gostam de contar, sobre o que eles/as leram no mundo e gostam de contar (2013, p. 40).

Em 2019, pelo Colégio Nossa Senhora do Carmo, onde trabalhei durante quatro anos em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, desenvolvi meu primeiro projeto de pesquisa de iniciação científica, através do Programa Ciência na Escola, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, sobre leitura de narrativas orais amazônicas. Vale ressaltar que, com essa temática, participei de três edições do PCE, nos anos de 2019, 2021 e 2022.

Nessas três edições, no decorrer da implementação dos projetos, foram realizadas inúmeras atividades extraclasse, entre as quais: pesquisas e empréstimos de livros, leituras periódicas na biblioteca da escola, na biblioteca Fred Góes, na biblioteca municipal Tonzinho Saunier, na biblioteca da UFAM e na biblioteca da UEA, que são bibliotecas públicas da cidade de Parintins; visita técnica à instituição pública Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins, onde os alunos tiveram contato com música, poesia, dança, teatro, cinema, pintura, desenho, história em quadrinho, grafite, fotografia, escultura, em perspectivas diferentes das quais são apresentadas em sala de aula. Ou seja, foram atividades voltadas para as manifestações da cultura local, considerando que descrevem o cotidiano dos parintinenses.

Foto 4 - Crianças do 5º ano do CNSC na biblioteca Fred Góes – no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins - apreciando o teatro de fantoches baseado no livro “Um Quintal Para Ser Feliz”, da escritora amazonense Ana Maria Peixoto.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (14 de outubro de 2022).

Foto 5 - Crianças do 5º ano do CNSC em visita técnica à Galeria de Artes do Boi-Bumbá Caprichoso – no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (15 de outubro de 2022).

Além dessas atividades, ainda em visita ao Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins, em 2022, os alunos puderam assistir, no espaço Cineclube Odinéa Andrade, a vídeos de curta-metragem, gravados e exibidos em plataformas digitais no ano de 2020, durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, os quais faziam parte do momento “A Hora do Conto”, sendo eles: “Roque Cid e o boi Caprichoso” (2020), “Lindolfo Monteverde e o boi Garantido” (2020), “A origem da borracha” (2020) e “O tesouro encantado do lago do Murituba” (2020). Esses vídeos, respectivamente, são baseados nas narrativas orais, mitos e lendas sobre a criação dos Bois-Bumbás Caprichoso e Garantido; na origem da borracha; e no suposto tesouro existente no fundo do lago do Murituba, localizado na zona rural do município de Parintins.

Foto 6 - Crianças do 5º ano do CNSC apreciando os filmes de curta metragem *Roque Cid e o boi Caprichoso* (2020), *Lindolfo Monteverde e o boi Garantido* (2020), *A origem da borracha* (2020), *O tesouro encantado do lago do Murituba* (2020) em visita técnica ao Cineclube Odinéa Andrade – no Liceu de Artes e Ofício Claudio Santoro/Unidade Parintins.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (14 de outubro de 2022).

Em sala de aula, as crianças tiveram momentos de roda de conto e reconto de mitos e lendas amazônicos; oficina de confecção artesanal de fanzines para registro escrito das narrativas; dramatização das narrativas orais amazônicas através de teatro de sombra e teatro de fantoches, onde os contos dramatizados foram “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012), “O tupé voador” (Farias, 2001) e “Viajando com o Boto no Fundo do Rio” (Farias, 2002). Sendo o primeiro livro o de autoria do escritor indígena amazonense Yaguarê Yamã, e o segundo e o terceiro livro os de autoria do escritor amazonense Elson Farias, e que fazem referência a alguns dos encantados da Amazônia, como ao Curupira e ao Boto.

Foto 7 - Crianças do 5º ano do CNSC em roda de conto e reconto de mitos e lendas amazônicos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (09 de agosto de 2022).

Foto 8 - Crianças do 5º ano do CNSC na atividade de conto e reconto de mitos e lendas amazônicos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (11 de agosto de 2022).

Os dois contos do escritor amazonense Elson Farias foram dramatizados, em 2022, pelos alunos do 5º ano para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A experiência de crianças contando histórias para outras crianças foi um momento afetivo. Bettelheim menciona que esses momentos de contação de histórias fazem a criança ser “motivada não só pelos sentimentos conscientes e inconscientes quanto à história, mas também pela natureza de seu envolvimento emocional com a criança a que narra” (2002, p. 231).

Foto 9 - Crianças do 5º ano do CNSC contando histórias amazônicas por meio do teatro de fantoches para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (20 de outubro de 2022).

Trabalhar com projetos de leitura no ambiente escolar, envolvendo o universo que permeia o dia a dia do aluno, como por exemplo, os mitos e lendas que são narrativas orais amazônicas fantásticas que fornecem informações e que explicam o mundo na perspectiva da cosmogonia, ajuda a criança a estreitar afetos em relação ao seu território e a ter uma leitura diferenciada sobre ele. Se a escola propuser diferentes formas de leitura envolvendo essas narrativas, será possível incorporar elementos referentes ao território do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Em 2021, desenvolvi meu segundo projeto de iniciação científica. Estávamos no período de cuidados com o distanciamento social por conta da pandemia de Covid-19, “onde ninguém passou incólume ao que aconteceu. Todos perdemos como humanidade” (Françóis e Barradas, 2021, p. 20). Assim, não foi possível realizar um trabalho tão diferenciado, pois estávamos saindo de um momento em que as aulas estavam sendo ministradas de forma remota. E, “enquanto amazônidas que somos, é esgotante ficar sem contato social, a falta do abraço, do contato corporal, trabalhar sozinho, passar o dia todo sentado na frente da tela do computador e planos de aulas, o que é um desaparecimento de rituais característicos amazônico” (Diniz, 2022, p. 164-165).

Foto 10 - Crianças do 5º ano do CNSC socializando pesquisas de mitos e lendas amazônicos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (julho de 2021).

No ano de 2022, implementei o meu terceiro projeto de iniciação científica. Observei que a prática de contar narrativas orais amazônicas em sala de aula ajudou as crianças no processo de retorno e de adaptação às aulas presenciais, após os momentos difíceis que vivenciaram em decorrência da pandemia. Precisávamos de práticas pedagógicas que nos ajudassem a restabelecer e “aperfeiçoar nossa relação conosco, com o próximo, com a Natureza e com o Mundo” (Françóis e Barradas, 2021, p. 20). Contar histórias do nosso território amazônico em sala de aula foi, sem dúvida, a melhor forma que encontramos para superar aquele momento.

Durante a implementação desses projetos, os alunos pesquisaram e trouxeram para a sala de aula livros de literatura regional amazonense infantojuvenis e recém-lançados sobre histórias que envolvem saberes socioculturais da cidade de Parintins. Isso foi possível porque, por meio da Lei Aldir Blanc - que previu auxílio financeiro ao setor cultural que sofreu com impacto das medidas de distanciamento social devido ao coronavírus -, já que a gestão pública do município de Parintins destinou parte da verba referente à Lei Aldir Blanc nº 14.017/2020 para auxiliar na publicação de livros de escritores locais.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS, MITOS E LENDAS, EM SALA DE AULA

*E recordamos época de quando éramos
indígenas guerreiros de alto gabarito
e não estávamos agarrados na barra da saia
da nossa madrastra Cultura Ocidental,
que por força nos catequizou.*
(Marta Cortezão - poetisa de Tefé, apud Silva, 2019)

No território amazônico, trabalhar em sala de aula com narrativas orais amazônicas, com seus mitos e lendas, consiste em mediar o conhecimento escolarizado em uma perspectiva interdisciplinar. Isso ajuda o aluno a aprender conhecimentos historicamente construídos pela humanidade de maneira contextualizada ao seu território. Além disso, permite que o aprendiz reconheça e valorize as diferentes culturas em uma perspectiva lúdica e dinâmica, uma vez que os mitos e as lendas amazônicas são histórias do imaginário popular que versam sobre as culturas dos povos amazônidas, expressam costumes, crenças, tradições, sotaques, modos de falar e sentimentos que fazem parte de suas identidades enquanto amazônidas.

Essas narrativas possibilitam a elaboração de práticas pedagógicas que, de acordo com Morin (2000), devem, antes de mais nada, ajudar o aluno a situar-se no universo, e não separar-se dele, levando-o a se questionar: “Quem somos?”, que é inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?” e “Para onde vamos?”. Possibilitar a educação a partir dos questionamentos sugeridos por Morin suscita repensar práticas de ensino-aprendizagem que envolvam os conhecimentos sobre o território do aluno. Esse processo provocativo na construção de conhecimentos deve ser contínuo e gradual, ocorrendo a todo momento, partindo de conhecimentos mais simples para os mais complexos, principalmente no processo de letramento⁷ e alfabetização⁸ de crianças.

Os mitos e as lendas, assim como os contos de fadas, contos de assombração, contos populares, chiste, etc., são narrativas orais que, há muito tempo, são transmitidas oralmente como forma de ensinamento de geração em geração (Jolles, 1976). No entanto, esses gêneros textuais nem sempre tiveram o espaço merecido em sala de aula por fazerem parte da cultura de grupos socialmente minorizados, além do fato de que, no ambiente escolar, quase sempre predomina a hegemonia da escrita

⁷ [...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (Kleiman, 1995, p. 19–20).

⁸ [...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, de instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (Tfouni, 1995, p. 9).

sobre a oralidade (Marcuschi, 1997). Assim, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contar histórias, que têm origem na narrativa oral, torna-se necessário e de fundamental importância, especialmente por se tratar de crianças que estão no processo de alfabetização.

Dessa forma, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental,

[...] ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a professora ou professor se põe na função de enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito (Faria e Mello, 2012, p. 17).

Na contação de narrativas orais amazônicas, a função enunciativa predomina, sendo quase sempre representada pelas pessoas mais velhas. Quando eu era criança, elas eram narradas pelas minhas avós durante a noite - quando geralmente a energia elétrica na cidade de Parintins era interrompida -, e me faziam imaginar que elas estivessem lendo um grandioso livro de histórias visagentas. Assim, eu logo imaginava que, na escola, iria ouvir e aprender a contar histórias iguais às que minhas avós contavam, tudo porque minha avó Nilza, entre uma história e outra, sempre me aconselhava a me dedicar aos estudos. Isso me fazia pensar que ela tivesse aprendido a contar as histórias na escola, conforme mencionei ainda no primeiro capítulo.

Portanto, eu ia para a escola sempre na expectativa de ouvir os mitos e lendas amazônicas, que poderiam/deveriam ser contadas pelas professoras. Mas o fato é que as minhas professoras nunca contaram histórias, nem as dos clássicos da literatura infantil, muito menos as da região amazônica. Munduruku (2015) nos diz que:

somos movidos pela magia. Ela não está fora, mas dentro de cada ser. [...] Infelizmente somos “educados” a abrir mão da magia no dia em que entramos na escola. [...] é o dia da separação entre a magia e o *real*. A escola vai arrancar de nossos corpos o que trazemos de mágico, de desconhecido, e em seu lugar vai colocar o *conhecido*. Nesse dia passamos a nos *adequar* ao sistema lógico que nos vai ensinar a “ser alguém”. Nunca mais seremos nós mesmos, seremos sempre alguém buscando alguém. A magia cede lugar a um princípio que escamoteia nosso desejo mais íntimo pela verdade: somos seres originados de uma matéria cósmica. Somos parte do universo, e não os seus donos (2015, p. 21, grifo do autor).

As palavras do autor nos fazem refletir, entre muitas outras questões, sobre o quanto devemos estar atentos às constantes reformas no sistema de ensino, de modo a compreendê-las, para então ressignificar as práticas pedagógicas, a fim de assegurar a alfabetização de qualidade das crianças

amazônidas, ensinando-lhes os conhecimentos historicamente sistematizados, mas também valorizando os saberes cotidianos dos alunos. Pois, como bem menciona Saviani (2015),

[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho (2015, p. 292).

Entretanto, quase sempre, a forma como ocorre o processo educacional sistematizado tende a causar silenciamento e a invisibilidade da cultura dos povos minorizados. Isso pode parecer inocente, mas, segundo Munanga (apud Amador de Deus, 2019, p. 83), está relacionado à “ideologia elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira [...] caracterizada, entre outros aspectos, pelo ideário do branqueamento [...] ao alienar o processo de identidade” do povo brasileiro. São estratégias que “travestido das diversas personas (máscaras), não são gratuitas ou aleatórias” (Amador de Deus, 2019, p. 87), e estão presentes no currículo escolar oculto.

Vale ressaltar que currículo oculto

[...] envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores(as) e nos livros didáticos (Martins, 2010, p. 25).

Assim, de forma tácita e silenciosa, continua-se o processo de silenciamento e de invisibilidade dos povos indígenas e de outros grupos sociais minorizados, que, para o sistema econômico do Brasil, são considerados pela elite dominante como empecilhos para o progresso nacional.

É necessário reconhecer que houve muitas reformas positivas no sistema educacional brasileiro entre o final do século XX e início do século XXI. Para tanto, de acordo com Malanchen e Santos (2020), as reformas do sistema escolar, em todos os seus níveis, ocuparam um lugar importante no interior das reformas do Estado, pois tratava-se de continuar o ajuste da escola às demandas da lógica do capitalismo, com o discurso de colocá-la em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, a fim de atender ao sistema da economia globalizada.

Entre as reformas do Estado está o reconhecimento e garantia do acesso à Educação enquanto direito de todos, direito este negado a muitas gerações anteriores, pois é um direito reconhecido recentemente no Brasil, assegurado pela Constituição Federal de 1988 no Art. 205 (Brasil, 1988), que menciona: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A referida lei refletiu no desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação sistematizada. Para tanto, foram elaborados pelo Governo Federal documentos oficiais para nortear o sistema de educação no Brasil, entre os quais estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base nacional Comum Curricular (BNCC).

Referente aos PCNs, Moreira (2017) menciona que:

No documento introdutório, enfatiza-se que os Parâmetros constituem instrumento promotor da qualidade do ensino, já que se pretende que orientem e aperfeiçoem o trabalho pedagógico nas escolas. Consoante tal intenção, propõem-se objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas (Moreira, 2017, p. 11).

Cury, Reis e Zanardi (2018) enfatizam que a BNCC,

[...] indubitavelmente, é uma criação unificadora que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência [...]. A própria BNCC assume que a função das competências é orientar os currículos, ou seja, é a fonte de todos os currículos que não se orientariam mas por objetivos, [...]. Apesar de abraçar os objetos de conhecimentos que devem ser distribuídos aos alunos [...] (Cury; Reis; Zanardi 2018, p. 67).

No que se refere à BNCC, as mudanças no sistema educacional brasileiro, de acordo com Krenak (2019), aconteceram sob a supervisão de agências e instituições configuradas e mantidas como estrutura da humanidade que funcionam como:

organismos multilaterais, que surgiram no século XX: Banco Mundial; Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). [...] E nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser (Krenak, 2019, p. 12-3).

Diante das palavras de Krenak, é importante refletirmos sobre os benefícios e a impraticabilidade que essas reformas educacionais trazem à ação da práxis pedagógica e, consequentemente, na sociedade. Pois, como bem menciona Malanchen e Santos (2020), essas reformas aparecem nas leis que regem o Estado brasileiro, bem como na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que menciona “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Ao ser mencionado que ficarão os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, os grupos socialmente minorizados perdem, pois têm acesso ao mínimo dos conhecimentos construídos historicamente.

É necessário refletir que, na nova versão da BNCC, de acordo com Malanchen e Santos (2020), o discurso multicultural foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental, e, portanto, mais alinhada aos interesses de grupos empresariais que estiveram

direcionando a nova versão da BNCC, representados pelas seguintes instituições financeiras e empresas: Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras; além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola.

Segundo Saviani (2015), o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens; sendo que o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos. No entanto, Krenak (2019) levanta um questionamento:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou [...] gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias para virar mão-de-obra em centros urbanos. [...] pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (2019, p. 14).

Refletir sobre as reformas educacionais e repensar as práticas pedagógicas nos ajuda a fazer com que a escola propicie tanto “a aquisição do saber elaborado (ciência)” (Saviani, 2015, p. 288), quanto evitar a “humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar [...]. E a [...] provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (Krenak, 2019, p. 26–27).

Ao analisarmos a BNCC em uma perspectiva interdisciplinar, é possível compreender as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a supracitada ideia de Krenak. Considerando que na BNCC é mencionado que o “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” (Brasil, 2018, p. 89).

Ao serem trabalhados em sala de aula, os mitos e as lendas amazônicas - tanto por meio de livros físicos, sejam eles didáticos ou paradidáticos infantojuvenis, quanto pela oralidade, em contato direto ou através de diferentes plataformas digitais – proporcionam ao aluno a oportunidade de perceber, por meio de diferentes linguagens, “suas raízes históricas, sua constituição étnica, [...] sua arte, sua mata, seu chão” (Martins, 2013, p. 54). Assim, ele aprende a (re)conhecer, respeitar e valorizar conscientemente a cultura da sua região, em uma perspectiva lúdica e dinâmica.

2.1 Narrativas orais amazônicas e as reformas educacionais

O território amazônico é um ambiente rico em sabedoria e cultura relacionadas aos povos originários, que são transmitidas de geração em geração através da oralidade. Os mais velhos desempenham um papel fundamental na preservação dessa herança, compartilhando ensinamentos por meio de histórias narradas oralmente, entre as quais estão os mitos e lendas, que não apenas entretêm, mas também carregam significados profundos e conhecimentos específicos sobre a região. Essas narrativas orais, carregadas de elementos simbólicos e ensinamentos, proporcionam uma compreensão única da região. Elas permitem que as pessoas conheçam a Amazônia de uma maneira que transcende os métodos tradicionais de aprendizado.

O imaginário dos povos amazônicos são povoados por histórias encantadas e visagentas, que são um reflexo da cosmovisão da ancestralidade amazônica, sendo, portanto, parte integrante da identidade cultural dos habitantes da região. Elas nos conectam ao passado e às tradições, ao mesmo tempo que evoluem e se adaptam ao longo do tempo, apresentando múltiplas versões e interpretações.

Entonces todas las historias tienen diferentes versiones, pero todas llegan al mismo pilón. Porque también las narrativas vienen caminando con la gente que se viene desplazando. Viene desde la raíz, pero el caminar esas huellas van dando cambios, hasta llegar a esos límites que son esos choques interculturales. El pilón cambia dependiendo el contexto, pero el principio es el mismo. Porque es el movimiento también el que trae todo. El va y ven de la gente (Zuluaga, 2023, p. 215).

Os mitos e lendas amazônicos não são apenas narrativas fantásticas, mas formas de expressão que revelam os valores, aspirações e o vínculo entre os seres humanos e o cosmos, presentes na nossa ancestralidade. Ao contrário do pensamento ocidental, que separa a cultura da natureza, para nossos ancestrais, humanos, animais, plantas, terra, água e ar possuem a mesma importância dentro da cosmologia.

Os mitos e lendas, que fazem parte de um saber ancestral, são essenciais para compreender a visão de mundo que interliga todos os seres e elementos da natureza. Ao trazer essas narrativas para o contexto educacional, especialmente nas escolas da região amazônica, estamos não apenas preservando uma rica tradição oral, mas também valorizando uma forma de conhecimento que transcende a dicotomia entre cultura e natureza imposta pelo pensamento ocidental. Assim, ao integrarmos essas narrativas ao ambiente escolar, seja por meio da oralidade, das plataformas digitais ou de livros, contribuimos para o fortalecimento

do vínculo das novas gerações com sua própria identidade e com a compreensão do mundo que seus ancestrais cultivavam.

As reformas educacionais que vêm ocorrendo no Brasil desde o final do século XX nos dão a opção de materializar as nossas histórias em livros, seja nos livros didáticos ou paradidáticos - físicos ou digitais. De acordo com Munakata (1997), ao que tudo indica, o termo paradidático surgiu como adjetivo, qualificando as publicação que, a partir da década de 1970, começaram a proliferar na produção editorial brasileira voltada para o uso escolar, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas como incentivo à leitura, embora muitas dessas políticas tenham sido consolidadas somente na década seguinte. Assim, os livros paradidáticos passaram a estar mais presentes em sala de aula.

De acordo com Campello e Silva (2018, p. 67):

O termo paradidático surgiu no âmbito da indústria editorial no Brasil e é tipicamente brasileiro. Foi cunhado por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no final da década de 1970, época na qual as editoras do país expandiam seu mercado com a venda de livros para uso escolar. Nessa ocasião, a Ática lançou a Série Bom Livro, destinada a disciplina de Língua Portuguesa, composta por obras literárias, [...] facilitando o acesso dos estudantes à leitura, por meio de obras e autores diversos. [...] o objetivo da Ática, naquele momento, era incentivar a leitura e não atender a uma demanda por livros sobre temas específicos de disciplinas do currículo.

Neste contexto, os livros paradidáticos estavam relacionados à disciplina de Língua Portuguesa em uma perspectiva tecnicista; não tinham objetivo lúdico, nem abordavam conteúdos transversais. Campello e Silva (2018) mencionam que, com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 1997, surgiram novas possibilidades de acesso aos livros paradidáticos, e que, no decorrer dos anos, o referido programa foi ampliado para atender às especificidades dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o ciclo de alfabetização. Assim, em 2010, o Ministério da Educação implantou o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - Obras Complementares de “apoio ao processo de alfabetização e de formação do leitor, possibilitando ao aluno o acesso ao mundo da escrita, à cultura letrada e à aprendizagem dos conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento” (Brasil, 2012, p. 7).

Atualmente, mediante as muitas mudanças no cenário educacional “a leitura de obras paradidáticas tem sido amparada pelos documentos oficiais com enfoque na abordagem de temas transversais, uma vez que tem sido incorporada às práticas cotidianas na sala de aula” (Paulucio e Carvalho, 2018, p. 14). Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incentivam a produção de livros paradidáticos ao instituírem os chamados temas

transversais - Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual - representados por questões que, segundo o documento, devem ser introduzidos nos componentes curriculares já existentes na escola (Brasil, 1997).

Diante do cenário de implementação de políticas públicas voltadas para a educação nos últimos 30 anos, Costa (2016) destaca que narrativas orais indígenas e outras de tradição oral da região Amazônica - mitos, lendas, fábulas e contos - evidenciam a vocação dos escritores da/na Amazônia, especificamente no estado do Amazonas, que se destaca no *ranking* de publicações nesta categoria. No entanto, essa evidência não é de toda uma boa indicação, considerando o número de livros produzidos por um mesmo autor e o fato de um número significativo das publicações ser feito por autores não amazônicos.

Costa (2016) menciona que:

O Estado do Amazonas é o maior produtor de obras infantojuvenis da Amazônia, ganhando destaque os escritores com várias obras publicadas, tais quais: Elson Farias [...] que escreve, principalmente, livros informativos e paradidáticos; Yaguarê Yamã [...], escritor indígena que escreve, principalmente, sobre lendas, mitos e a vida indígena e Vera do Val [...] que também escreve sobre lendas e cultura indígena. No Estado do Pará, destaca-se o escritor indígena Daniel Munduruku [...] com temas ligados à Região Norte, escrevendo, primordialmente, sobre a vida indígena, com ênfase em seu povo Munduruku. Verificamos, ainda, o trabalho de Luiz Peixoto Ramos [...] que, em suas obras, valoriza a natureza amazônica e Walcyr Monteiro [...] que produz narrativas de origem oral como lendas e mitos da Amazônia. (2016, p. 47).

Para tanto, observa-se que as obras dos supracitados autores não aparecem nos acervos do PNBE, sendo que os livros com temáticas amazônicas registrados nos bancos de dados do programa são escritos por autores não amazônidas. Isso não diminui sua importância, porém, ainda há a necessidade de materializar as narrativas orais amazônicas em livros por meio de escritores amazônidas. Quando as vozes daqueles que fazem parte do território amazônico são ouvidas no ambiente escolar, por meio de diferentes tecnologias e linguagens, o aprendizado dos alunos torna-se muito mais satisfatório, além de despertar o protagonismo amazônico, valorizando e integrando a cultura local no processo educativo.

De acordo com os PCNs de Pluralidade Cultural (1997, p. 54), nos livros paradidáticos “devem ser abordados os regionalismos, especialmente no tocante aos acentos da língua oral”. Nesta perspectiva, as narrativas orais amazônicas atendem às especificidades descritas no PCN e, por serem peculiares, as formas de transmissão de conhecimento dos povos originários, assim como de outros grupos integrantes dos povos amazônicos, inspiram propostas necessárias e imprescindíveis de entrelaçamentos com os demais conteúdos

previstos nos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro. Isso se deve ao fato de que essas narrativas são carregadas de simbologias que estabelecem a relação do ser humano com a natureza.

Os processos de reformas educacionais no Brasil, que iniciaram com a Constituição de 1988, refletem estudos na área da oralidade, entre os quais estão os de Marcuschi (1997) e Leite (2020), os quais mencionam que ela conseguiu ter um espaço timidamente em sala de aula entre os anos 30 e 50 do século XX. Porém, a exposição oral, introduzida nos programas oficiais de ensino, considerava a fala como lugar de erro. Somente na década de 1990, mediante muitas mudanças positivas ocorridas no sistema de ensino em decorrência de políticas públicas, o espaço para um trabalho efetivo em sala de aula sobre a oralidade possibilitou que as narrativas orais regionais fossem introduzidas no ambiente escolar, tanto na forma oral quanto na forma escrita, ou seja, registradas em livros didáticos e paradidáticos.

A materialização de narrativas orais amazônicas em livros paradidáticos e didáticos é fundamental para promover o diálogo sobre a cultura dos povos historicamente silenciados pela dominação colonial. Durante muito tempo, esses povos foram sistematicamente forçados a negligenciar ou subvalorizar suas raízes históricas e culturais para serem aceitos pela sociedade eurocêntrica. Nesse contexto, a preservação e divulgação de suas tradições orais por meio de livros didáticos e paradidáticos não apenas resgata saberes e práticas ancestrais, mas também constitui um ato de resistência e afirmação identitária, contribuindo para a valorização de suas culturas e para a construção de um currículo plural. Para tanto,

Não se trata de negar uma das dimensões para afirmar outra, mas de ter presente as plurais dimensões das diferenças nos contextos educativos, assim como os diversos enfoques presentes, tanto na reflexão como na prática pedagógica, para se lidar com as questões relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar (Candau, 2020, p. 35).

É necessário abordar temas culturais do contexto amazônico desde a Educação Infantil, pois as crianças fazem a releitura de contos e lendas amazônicos, aproximando assim a escola do universo dos diferentes atores presentes em sua realidade. Uma vez que, “ao indagar uma criança no contexto escolar se ela conhece e estuda sobre suas raízes históricas, sua constituição étnica; se ela respeita e valoriza conscientemente sua arte, sua mata, seu chão, a resposta estará distante daquilo que se espera” (Martins, 2013, p. 54). Quando as questões culturais são abordadas em sala de aula de forma lúdica, através de diferentes tecnologias e linguagens, atendem às expectativas da criança e corroboram o conhecimento, tornando o aprendizado prazeroso, que é um dos objetivos do livro paradidático.

Pelo fato de as reformas educacionais ocorrerem sempre marcadas por interesses da classe dominante, certas concepções colonialistas perpetuam, sendo abstraídas e reproduzidas de forma inconsciente em nossas vivências. Isto é observado no sistema de ensino, nas escolas, onde o conservadorismo colonial está fortemente presente, resultando na homogeneização da cultura por meio da educação sistematizada. Para Moreira e Candau (2003),

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2003 p. 161).

Sabe-se que a cultura é dinâmica e está sempre em processo de transformação. “Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (Candau, 2020 p. 37). Nesse contexto, atualmente, um dos desafios da escola é transformar a diversidade cultural, conhecida e reconhecida, em uma vantagem didático-pedagógica. Uma das propostas é que, no ambiente escolar, sejam desenvolvidas práticas que possibilitem o conhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Segundo Burke (2010, p. 14) “a globalização cultural envolve hibridização. Por mais que reajamos a ela, não conseguimos nos livrar da tendência global para a mistura e a hibridização”. Nesse contexto, o mesmo autor destaca que as atitudes, a linguagem, as expressões, os valores, as concretizações ou simbolizações em artefatos, os costumes e as crenças passam por adaptações a partir dos encontros culturais, que impulsionam a criatividade (Burke, 2010). Nesse sentido, compreende-se que todas as inovações resultam da criatividade que surge a partir das adaptações decorrentes dos encontros culturais.

De acordo com Stuart Hall (2006), o hibridismo cultural é uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura. No entanto, com a indecisão e o relativismo que implica, também traz seus custos e perigos. Sendo que, “o preço da hibridização, especialmente naquela forma inusitadamente rápida que é característica de nossa época, inclui a perda de tradições regionais e de raízes locais” (Burke, 2010, p. 18). Ao observarmos nosso entorno, podemos perceber que o hibridismo cultural está presente em diversos contextos sociais, sendo encontrados nos artefatos, na música, em outras formas de arte, na linguagem, na materialidade, nos alimentos, nas práticas religiosas, políticas, etc.

Assim, refletir sobre como estão materializadas as narrativas orais amazônicas nos livros e nas plataformas digitais, considerando o hibridismo cultural como uma realidade da globalização, é repensar e desenvolver práticas didático-pedagógicas que possibilitem às crianças ouvirem e contar narrativas orais do seu território em sala de aula. O ato de ouvir e contar histórias do território amazônico são práticas pelas quais se tornam conhecidas as histórias, as identidades, as memórias, as culturas de povos que ainda não são visíveis da forma merecida no espaço escolar. Porém, é necessário ser vigilante para que sejam “as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro” (Burke, 2010, p. 31), que tende a excluir a cultura dos grupos menos favorecidos.

2. 2 Contação, releitura de narrativas orais e a criança

Ao escrever sobre a contação de histórias amazônicas e a releitura na sala de aula, reporto-me aos mitos e às lendas da mesma região que ouvia quando criança, contadas pelas minhas avós, Carmem e Nilza. Essas histórias funcionaram como sementes plantadas em minha mente durante a infância, que germinaram ao longo dos anos, moldando minha compreensão de mundo. Eram relatos cheios de sabedoria, cultura e valores que, mesmo que eu não percebesse, foram as bases sólidas da minha formação humana, dando ênfase à minha identidade profissional.

Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A minha experiência com as histórias que ouvi durante a infância sobre o meu território, e que me ajudaram a ler e a perceber o meu contexto sociocultural, sendo conduzida pelas minhas avós de modo a servir de motivação para o aprendizado sistematizado, é um exemplo da leitura de mundo na perspectiva freiriana. A partir da minha experiência docente, compreendo que essas histórias não só refletem a realidade sociocultural da região Amazônica, mas que também, a partir da prática docente, constituem uma potencialidade de trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares, além de estimular as habilidades de observar, questionar e entender a complexidade do mundo na contemporaneidade.

No seu contexto oral, um relato tem uma enorme carga de vivência e de realidade. Mesmo sob uma linguagem associada à fantasia e ao sobrenatural, é a experiência vivida que sustenta aquele jogo de relatos, no qual todos contam e todos escutam. Ainda quando alguém diz que está apenas transmitindo uma história que ouviu de outrem (“Eu só conto porque minha avó contava”), esta é uma das várias dimensões do vivido. É um que conta a história vivida pelo outro. Mas quem conta só o faz porque acredita na possibilidade real da história. (“Mas ela disse que isso aconteceu

mesmo.”). Se pensarmos em uma possível distância em relação à verdade, entre os que contam o vivido pelos outros e os que contam vivido por eles mesmos, a diferença é muito pequena (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 22).

Assim, relembrar e contar as histórias das minhas avós, hoje, é um exercício de releitura que me permite identificar as ideologias subjacentes, os valores culturais e as lições de vida da minha ancestralidade. É um processo de compreender não somente o conteúdo das narrativas, mas também os seus reflexos no ato de contar e ouvir os mitos e as lendas amazônicas no processo de ensino-aprendizagem da criança. Segundo Bettelheim (2002), a contação de histórias tem um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades, inclusive na de ler, que fica destituída do seu valor quando o que se aprendeu a ler não se relaciona ou não acrescenta em nada de importante à nossa vida cotidiana.

No que se refere à releitura, Freire (1967, 1992) nos diz que é um processo profundo e crítico de engajamento com o texto ou com a realidade, podendo ser compreendido como um ato de interpretação crítica e de atribuição de novos significados aos textos e às experiências. “Rer ler é interpretar a obra, é colocar sua visão de mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida” (Rangel, 2012, p. 48). Ou seja, a cada contação de um mito ou de uma lenda, o contador coloca a sua percepção de mundo. “Podemos então definir a releitura, como uma atualização do olhar que se transforma, que se amplia a cada nova leitura” (Rangel, 2012, p. 48).

Vale ressaltar que a releitura de narrativas orais amazônicas em sala de aula pode ser expressa através das diferentes linguagens artísticas, entre as quais estão: música, poesia, dança, teatro, cinema, vídeo de curta-metragem, pintura, desenho, história em quadrinho, grafite, fotografia, escultura, entre outras. Considerando que a BNCC (2018, p.194)

propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. [...] Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As atividades de releitura possibilitam uma integração mais ativa da cultura local ao currículo escolar, em uma perspectiva interdisciplinar. De acordo com Martins (2013):

Nas escolas de Parintins é comum a cultura local ser enfatizada somente nas datas comemorativas por meio de temas como folclore, dia do índio, realçando as lendas, provérbios, danças regionais, mitos, etc. Ao indagar uma criança no contexto escolar se ela conhece e estuda sobre suas raízes históricas, sua constituição étnica; se ela respeita e valoriza conscientemente sua arte, sua mata, seu chão, a resposta estará distante daquilo que se espera. E o professor não consegue desfragmentar e ir além

dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares elaboradas pelos órgãos superiores de Educação. E quando o faz, solicita das crianças atividades pontuais na disciplina de História ou Geografia, para que os alunos realizem pesquisas sobre alguns aspectos da realidade local, o que muitas vezes é coletado e trabalhado de modo superficial (2013, p. 54).

Enquanto professora das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, procurei trabalhar de forma interdisciplinar as narrativas orais amazônicas. Isso ocorria quase sempre por meio de projetos. Essa prática permitiu que fossem trabalhados em sala de aula conhecimentos socioculturais sobre a cidade de Parintins, independentemente de datas comemorativas e do componente curricular.

Como exemplo desses projetos, destaca-se o intitulado “Cunhantãs e curumins leitores de literatura regional e a releitura infantil no 5º ano do Ensino Fundamental”, implementado em 2019 junto a FAPEAM, por meio do PCE. Ao abordar os termos "cunhantãs" e "curumins", buscou-se resgatar, refletir e ressignificar palavras da cultura parintinense, que têm origem indígena. A ideia de usar "cunhantãs e curumins" no título do projeto surgiu porque esses termos - que significam meninas e meninos, respectivamente - assim como outros de origem indígena, são frequentemente vistos como pejorativos, por serem de origem de grupos étnicos minorizados.

Isso remeteu-me ao pensamento de Pinto (2005, p. 97),

quando menciona que o processo de formação do pensamento que construiu a Amazônia como um espaço natural e cultural vem, ao longo dos últimos cinco séculos, produzindo e continuamente reinventando, a partir de um conjunto relativamente limitado de ideias, as percepções que se tornaram as mais persistentes, dentro certamente do quadro mais amplo e diversificado da geografia do Novo Mundo.

Em sala de aula, é essencial refletir acerca desses elementos, promovendo o reconhecimento e a valorização da cultura dos grupos minorizados como parte do processo de sensibilização e emancipação dos estudantes. O professor deve ser o “catalisador de eventos intelectuais” (Gumbrecht apud Diniz, 2017, p. 161), desenvolvendo estratégias para dialogar, em qualquer etapa escolar, sobre ideias que transcendam percepções limitadas e pejorativas sobre as culturas amazônicas.

Nesse sentido, a estratégia que desenvolvi, enquanto professora, envolveu especificamente a contação de narrativas orais amazônicas. Ver as crianças contando histórias da região amazônica foi encantador; a sensação era a de se resgatar as práticas de aprendizagens da época de minha infância, quando minhas avós contavam histórias. Munduruku (2015) nos diz que:

[...] há pessoas nesta vida que acham lindo contar histórias. [...] Realmente é lindo. Tem, no entanto, algo que elas ignoram: as histórias é que nos contam. Elas usam a gente para ganhar corpo. É por isso que contar histórias não é apenas a repetição de um texto. Quem faz isso apenas decora e, mesmo que saiba verbalizar ou encenar o que está contando, não consegue atrair as pessoas. Essas histórias têm vida própria. Se elas encontram um bom contador, fazem morada dentro dele e nunca mais vão embora (2015, p. 24).

A narrativa oral é uma ferramenta muito útil aos contadores de histórias, que oferecem reflexões a partir das histórias que contam (Silva, 2019). A contação de histórias amazônicas envolve os diversos universos amazônicos que, muitas vezes, não são abordados nos livros didáticos, mas que precisam ser discutidos desde a Educação Infantil. Embora eu não tenha tanta habilidade de contar histórias como as minhas avós, aprendi a incentivar os alunos a pesquisarem e a compartilharem narrativas em sala de aula, sempre relacionando as histórias com os conteúdos sistematizados presentes no currículo escolar.

Como bem menciona Munduruku (2015), somos movidos pela magia das histórias, e elas podem fazer toda a diferença em nossas vidas. Nesse sentido, deixo aqui registrado um fato que me fez refletir sobre a prática da contação de narrativas orais amazônicas em sala de aula. Certo dia, enquanto merendava na cantina da escola juntamente às crianças, fui abordada por um grupo de ex-alunos que fizeram parte da minha primeira turma do 5º ano e que, naquele momento, cursavam o último ano do Ensino Fundamental. Eles lembraram, com saudade, das histórias contadas em sala de aula e até recordaram uma das que eu contava, que, segundo eles, servia de inspiração para seus trabalhos de redação.

Fiquei emocionada ao ver que, passados quatro anos, os alunos ainda contavam aquelas histórias com brilho nos olhos. Depois do surpreendente e breve encontro, nos despedimos e, como forma de registrar aquele momento, tiramos uma *selfie*. Enquanto retornava para a sala de aula, refleti sobre a importância das histórias orais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no aprendizado da leitura e da escrita. Esse encontro foi importante para que eu soubesse que estava fazendo um bom trabalho e, além disso, inspirou-me a desenvolver mais projetos que envolvam tais narrativas em sala de aula.

Segundo Cadermatori (2006), as narrativas orais têm um papel no desenvolvimento linguístico e intelectual do ser humano e, desse modo, articulam-se com interesses que a escola propala como seus. As histórias orais amazônicas, por sua vez, propiciam o aluno conhecer os aspectos socioculturais de sua região e desenvolver os aspectos internos da criança, como o caráter, imaginação, criatividade, senso crítico, disciplina, transmissão de valores e raciocínio abstrato, visto que as narrativas orais têm o poder de fazer o indivíduo imaginar o mundo ludicamente, interrogando suas realidades cotidianas.

Vale enfatizar que as atividades com essas histórias, ao serem trabalhadas em sala de aula, devem ser planejadas de acordo com o ano da etapa escolar e os objetivos a serem alcançados. Inicialmente, é necessário que o professor faça a sondagem das possíveis narrativas amazônicas a serem trabalhadas com os alunos, considerando as diferentes fontes, tanto as orais quanto as materializadas. Ressalta-se que não se deve colocar dificuldades para o uso do referido recurso didático, pois “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, dos diferentes atores presentes na sua realidade e no contexto em que se insere” (Candau, 2020 p. 36).

Entre as possíveis atividades, que envolvem a releitura, a serem realizadas em sala de aula com os mitos e as lendas amazônicas, estão: rodas de conversa para discutir temas e valores; produção textual; dramatizações para vivenciar os acontecimentos; desenho e pintura; produção de jogos didáticos; pesquisa sobre o contexto cultural e histórico das narrativas, além de:

pesquisa individual de narrativas orais [...] roda de conto e reconto [...]; empréstimos e leituras periódicas na biblioteca da escola, em bibliotecas públicas da cidade [...] e em acervos pessoais; oficina de confecção artesanal de fanzines para registro de narrativas orais [...]; visita à instituição pública [...], onde os alunos assistam [...] vídeos de curta metragem [...]; dramatização de narrativas orais amazônicas através de teatro de fantoches (Castro e Pereira, 2022, p. 76).

Foto 11 - Crianças do 5º ano do CNSC em roda de conversa para discutir temas e valores abordados nos mitos e lendas amazônicos lidos em sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (outubro de 2022).

Foto 12 - Crianças do 5º ano do CNSC socializando as releituras (produções textuais escritas, desenhos e pinturas) de narrativas orais amazônicas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (outubro de 2022).

Foto 13 - Crianças do 5º ano do CNSC realizando pesquisa de livros de narrativas orais amazônicas na biblioteca do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (agosto de 2019).

Foto 14 - Crianças do 5º ano do CNSC socializando as releituras (jogos didáticos) de narrativas orais amazônicas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (setembro de 2021).

Essas atividades favorecem o aprendizado significativo em relação ao ambiente sociocultural mais amplo no qual o aluno está inserido. Isso pôde ser percebido quando as crianças realizaram atividades de releitura após a leitura de narrativas orais amazônicas em sala de aula, onde apresentaram de forma dinâmica e criativa as percepções ressignificadas sobre as manifestações culturais do território amazônico.

2.3 Narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, *versus* o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No território amazônico, é comum que crianças aprendam muito cedo mitos e lendas que fazem parte da literatura oral da região. Essas narrativas transmitem conhecimentos carregados de afetos, valores e tradições que relacionam a natureza e o homem. Passam de geração em geração através da oralidade e são formas de transmissão de conhecimentos peculiares dos povos originários. Segundo Vaz Filho e Carvalho (2023), elas transmitem emoções a quem escuta atento. O texto escrito não traz toda a riqueza do relato, das suas

condições reais (Bastos, 2000). “Mas esta lacuna não é intransponível, ou ao menos pode ser atenuada” (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 22 - 23).

Maher (2012) menciona que a oralidade, por muito tempo, foi a principal forma de educação em muitas sociedades, pois o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo. Agora, é preciso também conhecer os códigos e os símbolos criados historicamente pelas diferentes sociedades. Quanto à nossa, esses conhecimentos são transmitidos pela educação escolar, que, de acordo com a LDB 9.394/96, compõe-se da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para garantir um desenvolvimento gradual e apropriado das habilidades e conhecimentos dos estudantes, adaptando-se às diferentes fases de crescimento e aprendizado do indivíduo.

Com base na minha experiência docente, foi possível perceber que o processo de ensino-aprendizagem escolarizado das crianças frequentemente enfrenta interrupções súbitas, principalmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que se prioriza o ensino da escrita. Essa ênfase desproporcional na escrita pode ocasionar uma desvalorização da oralidade, um elemento essencial no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, evidencia-se a importância de um planejamento pedagógico que integre de forma harmoniosa oralidade e escrita, valorizando os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças por meio de suas experiências orais.

As pessoas gostam e desejam ouvir e contar histórias, porque estas refletem a sua visão de mundo e ao mesmo tempo reforçam a memória local e os seus laços de pertença a um território e a uma comunidade. É interessante que tais histórias não são aprendidas na escola, mas todos as conhecem em algumas das suas variações (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 15).

Esse processo de aquisição ocorre de maneira espontânea no convívio com a comunidade social, mostrando que a educação vai além do ambiente escolar. Munduruku (2015) nos diz que é no contexto comunitário que se inicia o aprendizado da criança, sendo ela conduzida aos conhecimentos de que precisa, treinando os sentidos, ouvindo os sons da tradição que perpassa por ouvir histórias de antigamente, contadas pelos mais velhos. Essas histórias, que incluem mitos e lendas, envolvem ensinamentos de quem sempre viveu integrado com a terra e fala de seres encantados, que são espíritos da natureza. Dessa forma, essas narrativas desempenham um papel fundamental ao ajudar a criança a crescer em sintonia com os elementos da mata, do rio, da terra, dos animais.

Os indígenas, quilombolas, ribeirinhos e moradores das áreas rurais são os que mais conservam estes contos. Certamente porque ali predomina a oralidade e a cultura da reciprocidade [...]. Viajar pelo interior [...] e conversar com um(a) morador(a) é sentir o quanto este mundo mítico está presente na sua cultura. Aliás, não apenas no interior, pois mesmo nas cidades pequenas e grandes as pessoas gostam muito destas histórias. Afinal, nossas cidades e até mesmo as nossas metrópoles amazônicas têm um pé no interior. Manaus, por exemplo, é habitada por milhares de pessoas que migram das pequenas comunidades do Médio e Baixo Rio Amazonas. Parte delas vai e vem, levando seus sonhos e suas crenças em *encantados*, *bichos* e *visagens* (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 14, grifo do autor).

Sendo assim, o modo de aprender por meio dos mitos e das lendas amazônicas deve estar focado na ação pedagógica, onde

a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características do discurso de escrita.

Nessa lógica, a criança opera com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário (Britto, 2012, p. 18).

Compreende-se que o processo de alfabetização e aquisição de conhecimento não começa simplesmente com a capacidade de ler e escrever palavras, mas com a compreensão e interpretação do mundo ao nosso redor. Como argumenta Freire (1989), antes de as pessoas aprenderem a ler textos escritos, elas já estão “lendo” o mundo, interpretando e compreendendo suas experiências, interações e o contexto em que vivem. Assim, na alfabetização de crianças, a prática da contação de narrativas orais do território do aluno contempla a perspectiva de alfabetização segundo a concepção freiriana.

No entanto, é no interstício das etapas escolares que se apresenta o difícil,

que supõe a busca da independência dos sujeitos e da inversão da lógica de poder, sempre cheio de riscos, em que atuamos. O curioso é que o principal do debate se tem restringido à questão da alfabetização no seu sentido mais restrito, limitado ao desenvolvimento do conhecimento do código, numa dinâmica que em nada contribui para o desenvolvimento de uma educação crítica e solidária (Britto, 2012, p. 15).

Essa prática decorre de vários fatores, entre os quais se destaca a formação contínua dos professores, que tem como objetivo mantê-lo sempre atualizados com as novas práticas pedagógicas, tecnologias e conteúdos, uma vez que muitas das práticas em sala de aula ainda estão fortemente relacionadas à alfabetização que prioriza mais a escrita que a oralidade.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), por meio dos cinco campos de atuação - da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, e de atuação na vida pública - sendo esses dois últimos fundidos nos anos iniciais sob a denominação de campo da vida pública, procura-se contemplar,

[...] dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; **uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos** (Brasil, 2018, p. 84, grifo nosso).

Vimos, pois, que o processo de ensino-aprendizagem da criança no Ensino Fundamental deve englobar o uso de texto literário. Isso implica que o currículo escolar deve incluir uma diversidade de gêneros textuais, não se limitando apenas a textos literários escritos. Entre os gêneros textuais, destacam-se os mencionados mitos e as lendas amazônicas, que fazem parte da tradição da literatura oral. Incorporar esses gêneros textuais ao currículo escolar permite que os alunos conheçam e valorizem a diversidade cultural de seu território. O uso dos gêneros literários da tradição oral propicia o início do letramento literário da criança no processo de alfabetização. Esses textos não somente enriquecem o repertório literário dos alunos, como também estimulam a imaginação e a criatividade, contribuindo para uma formação integral que abrange aspectos cognitivos, emocionais e culturais.

De acordo com Cosson (2015), o letramento literário consiste em um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem fundamental ao desenvolvimento de habilidades de expressão e interação social, que envolve um conjunto de práticas sociais nas quais o leitor experiencia a literatura não apenas relacionada à escrita, mas, sobretudo, a um repertório cultural mais amplo que envolve as múltiplas linguagens, entre as quais a palavra falada como veículo igualmente legítimo da literatura.

Para trabalhar letramento literário no processo de ensino-aprendizagem da criança, é necessário, de acordo com Britto, ressignificar as percepções sobre as práticas de leitura e de escrita. Assim, Britto nos convida a fazer a seguinte reflexão:

Consideremos o conceito de leitura, comumente, entendido como o processo de enunciar em voz alta ou para si mesmo o texto impresso, ato individual que se faz correndo os olhos pelas linhas, transformando sinais visuais e luminosos em sinais sonoros mentais.

Essa é sem dúvida uma dimensão importante da leitura na sociedade contemporânea, mas não é sua característica fundamental. Ler implica, acima de tudo, interagir intelectualmente com um discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específico. Quando alguém estuda um texto escrito enunciado em voz alta, ele está lendo o texto, mesmo que para isso utilize outro sentido (à audição). Quando uma criança de três ou quatro anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo com os seus ouvidos. E ninguém duvidaria disso, se contássemos que Sartre, cego, leu muito com a voz emprestada de Simone de Beauvoir; que Borges, cego, leu muito com a voz emprestada da sua secretária; que as pessoas podem ler com os olhos; podem ler com as mãos e também podem ler com os ouvidos (Britto, 2012, p. 16 – 17).

Assim, para ser iniciada na prática da leitura, a criança não precisa necessariamente conhecer os códigos do sistema de escrita, pois, por meio das diferentes linguagens, é possível que ela se relacione com a literatura, considerando que a escrita é apenas um dos conhecimentos adquiridos no processo de letramento literário.

No que se refere ao aprendizado da escrita, Kato menciona que:

[...] o termo *alfabetização* se vincula fortemente ao aprendizado inicial do sistema da notação da escrita, em que pese haver diversos significativos estudos que consideravam a aquisição da escrita (entenda-se *alfabetização*) como processo contínuo e não apenas como aprendizagem do código [...] (apud Britto, 2012, p. 5).

Considerando que o aprendizado da escrita é um processo contínuo e gradual, a criança deve estar constantemente em contato com experiências relacionadas aos “objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, assim ela encontrará o sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela” (Britto, 2012, p.15). Essas experiências, para a criança amazônica, perpassam pelo ouvir e contar narrativas orais amazônicas em sala de aula, mediadas pela ação didático-pedagógica docente.

Assim, é importante destacar que as narrativas orais amazônicas, entre as quais os mitos e as lendas, desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em sala de aula. Elas não apenas conectam os alunos às suas raízes culturais e regionais, mas também oferecem uma rica fonte de conhecimento e reflexão sobre o mundo que nos cerca. Ao integrar essas histórias ao contexto educacional, promovemos o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes desde os primeiros anos da educação escolar e o reconhecimento da oralidade como um saber legítimo e valioso. Com isso, ao refletirmos sobre a importância dessas narrativas no espaço escolar, é possível avançar para novas práticas pedagógicas que, a partir da perspectiva do letramento literário, permitem que

essas narrativas se tornem um recurso interdisciplinar, de maneira mais significativa nos espaços das escolas amazonenses.

Desse modo, no próximo capítulo, entre outras reflexões abordaremos como trabalhar essas narrativas orais amazônicas na perspectiva do letramento literário das crianças, ampliando suas competências e sensibilidades para a diversidade de linguagens e formas de expressão que permeiam a cultura local.

CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS: UM RECURSO INTERDISCIPLINAR EM SALA DE AULA

*Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
(Freire, 2022, p. 46)*

A humanidade sempre relacionou a busca por respostas universais e a resolução de problemas sociais a uma perspectiva eurocêntrica, distanciando-se cada vez mais da natureza (Krenak, 2019). É necessário, no entanto, buscar respostas para os acontecimentos e questionamentos da humanidade não apenas nos conhecimentos eurocêntricos, mas também nos saberes daqueles que estão em conexão com a natureza. Isso perpassa pelo reconhecimento e a assunção das identidades culturais (Freire, 2022) presentes no ambiente escolar.

No campo educacional, é urgente ressignificar práticas didático-pedagógicas que incorporem os saberes ancestrais, com o propósito de reconectar a humanidade com a natureza e suas próprias ancestralidades. Nesse contexto, as narrativas orais amazônicas emergem como recursos fundantes para integrar os saberes ancestrais ao ambiente escolar, promovendo não apenas o conhecimento, mas também o respeito e a valorização cultural dos diferentes povos. Afinal, “só respeita o outro quem conhece o outro” (Munduruku, 2010, p. 8).

No campo da Educação, isso não significa valorizar um conhecimento em detrimento de outro, mas sim possibilitar diálogos que envolvam os saberes de diferentes povos. Nesse sentido, é fundamental levantar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, integrando as narrativas orais amazônicas em uma perspectiva interdisciplinar.

Essas narrativas desempenham um papel essencial na preservação da memória, na construção da identidade cultural e na transmissão de conhecimentos, permitindo que crianças e jovens conheçam e valorizem o território amazônico, considerando o passado, o presente e o futuro, e não apenas como historicamente foi projetado, sempre sendo idealizado como algo para o futuro (Gonçalves, 2008).

A decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana. Se tomarmos essa decisão levando em conta apenas necessidades imediatas do presente, não ensinaremos às crianças e aos jovens a considerarem as

consequências para o amanhã das escolhas que a sociedade e os indivíduos fazem na atualidade (Duarte, 2021, p. 1).

A ideia de que a Amazônia nunca é o presente reforça a visão de que ela continua sendo tratada apenas como uma promessa de riqueza e abundância para o Brasil e o mundo. Essa perspectiva ignora as realidades e os desafios atuais, como a preservação ambiental e o respeito aos povos amazônicos e às culturas locais. Assim, reconhecer a Amazônia no presente não apenas como promessa, mas como parte fundamental de nossa existência, é essencial para o futuro da humanidade.

Mediante tais reflexões, neste capítulo propomos conectar o passado, o presente e o futuro, dialogando sobre as narrativas orais amazônicas como recurso interdisciplinar em sala de aula. Nesse sentido, serão mencionadas as falas das professoras e de crianças do 1º e 3º ano do Ensino Fundamental que atuam como agentes desta pesquisa. Vale ressaltar que eles possuem idade de 6 a 58 anos. A esses agentes foram atribuídos nomes fictícios para preservar a sua identidade. Ressalta-se que todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, sendo que a formação acadêmica inclui graduação ou mestrado, com tempo de serviço na docência variando de 5 a 37 anos.

Desse modo, as reflexões deste capítulo estão voltadas para o uso das narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de alfabetização, enfatizando o olhar sobre a relação da criança com essas narrativas no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, será dialogada a forma como elas estão presentes no citado processo de ensino-aprendizagem infantil. Posteriormente, serão descritos os desafios e possibilidades de se trabalhar essas narrativas como representações sociais no ambiente escolar.

Assim, serão tecidas reflexões para que, de fato, por meio das narrativas orais amazônicas, se utilize em sala de aula a história e cultura de povos socialmente minorizados, entre os quais estão os povos indígenas, cuja inclusão no currículo escolar brasileiro é obrigatória desde 2008, por meio da Lei nº 11.645. Considerando essas reflexões, o referencial teórico deste capítulo está alicerçado, entre outros autores, nas ideias de Cosson (2015, 2020, 2022), que escreve sobre letramento literário; Britto (2012), que dialoga sobre leitura no universo infantil; Krenak (2019 e 2020), escritor indígena e o primeiro indígena a se tornar membro da Academia Brasileira de Letras; Munduruku (2020), escritor indígena que escreve sobre as formas de tradução dos saberes ancestrais de seu povo; Sales (2020) e Sicsú (2023), que dialogam sobre mitos e lendas amazônicas. As concepções desses autores e

autoras entrelaçam-se com a BNCC e os PCNs, documentos oficiais do sistema de educação brasileiro.

3.1 Olhares sobre a relação da criança com as narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir de um conjunto de relações sociais e históricas que, segundo Bourdieu (1998), estão profundamente marcadas pelas relações de forças de poder. Essas forças de poder manifestam-se nos discursos mais poderosos – organizados a partir dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio da percepção eurocêntrica – e nos discursos menos poderosos - organizados a partir dos conhecimentos historicamente sistematizados pelos povos socialmente minorizados. Essas relações de poder também desempenham um papel fundamental na formação das identidades das crianças no contexto escolar.

Segundo Sarmiento (2007), as identidades das crianças são construídas nas relações de interação com o mundo, bem como com os sujeitos que fazem parte dele (crianças, adultos). As crianças estão imersas em espaços de culturas nos quais constroem suas vivências. “Esses lugares de cultura estão na aldeia, nos espaços rurais que compõem a comunidade onde residem, assim como os espaços urbanos” (Silva *et al.*, 2017, p. 2). Nesses espaços, as crianças interagem com artefatos culturais, materiais e imateriais - bem como com as narrativas orais -, e constroem suas identidades.

Assim, no contexto do processo de ensino-aprendizagem escolar, a relação da criança com as narrativas orais amazônicas é percebida de forma complexa, pois é marcada por relações de forças de poder em que estão presentes identidades conflitivas de seus espaços sociais. Nesse sentido, as narrativas orais amazônicas não apenas refletem, mas também dialogam com as relações de poder e as tensões identitárias presentes nesses espaços.

De acordo com Pesavento (2002), nesses espaços sociais existem dimensões simbólicas dos limites – as fronteiras - na representação da realidade. São essas representações coletivas que:

[...] atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. Dessa forma, as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo (Pesavento, 2002, p. 35-36).

Essa fronteira, enquanto fator de representação da realidade, atua como um elemento simbólico que produz sentidos culturais capazes de estabelecer limites de ordem hierárquica e classificações sociais. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da criança, esses limites não apenas organizam o espaço social, mas também orientam e influenciam os processos de construção de suas identidades. Nesse sentido, as narrativas amazônicas, mitos e lendas, podem ser compreendidas como narrativas de identidade e narrativas de cultura e pertencimento.

A narrativa como identidade, segundo Benjamin (1992), não serve apenas para transmitir fatos, mas para criar uma conexão entre o narrador e o ouvinte, permitindo a formação de identidades através do compartilhamento de experiências e interpretações do mundo. No que se refere à narrativa como cultura e pertencimento, de acordo com o mesmo autor, ela está relacionada à forma como as narrativas refletem, preservam e constroem aspectos culturais, criando um senso de pertencimento individual e coletivo. Ou seja, explora-se o papel da narrativa como uma prática enraizada na vida comunitária, conectando as pessoas ao seu contexto histórico, social e cultural.

Nesse sentido, em sala de aula, a relação da criança com as narrativas amazônicas foi percebida como narrativa de identidade durante uma atividade de contação de histórias, quando uma das crianças, identificada pelo nome fictício de Uyrá, expressou a seguinte concepção, evidenciando a influência das crenças religiosas nas narrativas culturais:

Professora, eu não posso ouvir essa história [...] O meu pai falou que eu não posso ouvir essas histórias porque essas histórias não são de Deus. É que nós somos evangélicos, e não é pra eu ouvir essas histórias e muito menos contar essas histórias. Ele disse que essas histórias não é para ser contada pra criança. (Uyrá, Parintins, entrevista em abril de 2024)

As histórias às quais a criança se referiu têm como personagens os encantados da Amazônia, como o Curupira, o Boto, a Matintaperera, a Iara (Mãe D'água), o Jurupari, a Cobra Grande, o Mapinguari, o Kãwera, entre outros, que “causam temor e medo naqueles que acreditam nos seus feitos extraordinários e na interferência deles na vida das pessoas que os provocam e os desobedecem” (Sicsú, 2023, p. 217). Por isso, a criança é advertida pelo pai a não ouvir essas histórias, pois a identidade religiosa da família não as permite.

Apesar dessa orientação familiar, a criança expressou sua percepção sobre as histórias durante a atividade, demonstrando uma relação afetiva com as narrativas. Isso foi possível de se perceber no momento em que, enquanto mediadora da atividade, indaguei à criança se as

histórias contadas lhe causavam medo. Ela, com sorriso no rosto e olhos brilhantes, de uma forma espontânea e enfática, respondeu:

Não tenho medo professora. Eu gosto que a senhora conte essas histórias, eu gosto dessas histórias. Nas férias, quando vou para o interior, as minhas tias contam essas histórias para mim e para as minhas primas. A vovó também conta essas histórias. Só que o papai não gosta que eu fique ouvindo. (Uyrá, Parintins, entrevista em abril de 2024)

No relato de Uyrá, percebe-se a presença das narrativas orais transmitidas por mulheres da família, como tias e avó, que enriquecem o repertório cultural da criança. No entanto, essa interação é mediada por uma visão adulta dominante, representada pela resistência do pai às histórias, o que reflete as relações de identidades conflitivas entre diferentes representações culturais e gerações, envolvendo a perspectiva cultural e religiosa do meio familiar da criança. Esse contraste exemplifica como as crianças navegam entre diversas influências e, dependendo de como o processo de ensino-aprendizagem escolar é conduzido, ressignificam essas narrativas recebidas.

Essa dinâmica observada no relato de Uyrá encontra respaldo na análise de Sarmiento (2007), que destaca o constante movimento entre as representações do mundo elaboradas pelas crianças em interação com as representações dominantes dos adultos. O mesmo autor enfatiza que “a infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem proteção, porque sabem menos, tem menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos” (2007, p. 25).

Essas relações indicam que, embora as narrativas amazônicas transmitam saberes ancestrais e identitários, elas podem ser vistas, em determinadas situações, como incompatíveis com crenças religiosas específicas presentes nos contextos sociais da criança. Nesse sentido, a escola enquanto espaço social onde sempre existem discursos, ideias, padrões sociais, comportamentais e ideológicos que refletem um tempo histórico e uma sociedade (Godoy, 1995), é desafiada a encontrar caminhos para mediar os conflitos de identidade presentes na formação da criança, promovendo o respeito às crenças individuais, ao mesmo tempo em que valoriza a riqueza cultural das narrativas orais como um recurso pedagógico significativo.

Mediante o exposto, é importante ressaltar que muitos professores compreendem a importância de se trabalhar as narrativas orais amazônicas, enquanto mitos e lendas, no

processo de ensino-aprendizagem, além de contribuírem para a formação da identidade da criança. Por meio de suas práticas, atuam para mediar esses processos. Isso pode ser percebido na fala da depoente, que menciona:

Minha maior preocupação ao abordar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas em sala de aula é garantir que essas histórias sejam apresentadas de maneira respeitosa e autêntica. É fundamental que eu honre as tradições e os contextos culturais de onde essas narrativas se originam, evitando estereótipos ou simplificações que possam desvalorizar a riqueza cultural da Amazônia.

Também me preocupo em garantir que todas as crianças compreendam o valor dessas histórias, independentemente de suas origens ou experiências pessoais. Isso envolve criar um ambiente inclusivo onde cada aluno se sinta à vontade para compartilhar e discutir suas próprias percepções e interpretações das narrativas. Ao fazer isso, os alunos não só aprendem sobre sua própria herança cultural, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda e respeito pelas diferentes tradições e narrativas que compõem a identidade brasileira. (Anúnciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

O uso das narrativas orais amazônicas no contexto escolar mostra-se como uma prática essencial para o processo de formação da identidade da criança e da memória coletiva de povos de uma região. Além disso, o trabalho pedagógico com mitos e lendas permite abordar em sala de aula a diversidade cultural presente nas tradições orais, percebendo-as como algo que vai além do entretenimento, ou seja, como uma ferramenta de ensino e de reflexão crítica sobre a sociedade.

Dessa forma, ao trazer essas narrativas para as práticas educativas, cria-se um espaço para que o respeito mútuo e a valorização das diferenças se tornem parte do processo de ensino-aprendizagem, como bem ilustra o relato de Anúnciação, ao destacar a necessidade de uma abordagem respeitosa e legítima na sala de aula. Uma vez que “cada criança com sua particularidade, com sua multiplicidade de significados e representações, que dará a elas modos de ser específicos e coletivos diferentes das demais crianças, bem como suas posições políticas e históricas que são produzidas por elas” (Silva *et al.*, 2017, p. 2). Como podemos perceber na fala de um dos agentes que aqui será mencionado como Wynoã:

Antes eu tinha medo do Curupira, do Boto, da Cobra Grande, da Matintaperera, mas meus tios, meu pai e meus avós falam que eles não são maldosos porque protegem a natureza. Aí eu perdi o medo, mas penso que, vez ou outra, eles são maldosos. Por exemplo, imagina a criança que faz desobediência para os pais? Então, a Matintaperera aparece à noite para a criança, ainda mais se a criança passar da hora de dormir, ficar jogando joguinho depois da meia-noite. Porque eu entendo que meia-noite já é o horário de criança dormir. Às vezes o filho desobedece, né? Aí já viu, a Matintaperera aparece mesmo [...] Só de a Matintaperera aparecer e assustar a criança já é uma maldade.

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. (Wynoã, Parintins, entrevista em abril de 2024)

Nesses relatos se observa 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). Ou seja, a prática da contação de mitos e lendas está presente nas vivências familiar do Wynoã de forma menos conflituosa, fato que, contudo, não indica a ausência do desenvolvimento criativo e transformador dessa criança. Observa-se também que essas histórias estão presentes de forma afetuosa na memória oral de muitas gerações – avó, tios, pais e neto.

De acordo com Vaz Filho e Carvalho (2023), é através da memória oral que os mitos e as lendas amazônicas têm sido transferidos de geração em geração, sempre incorporando as novas realidades e linguagens das épocas sucessivas. Galvão (1976) menciona que as histórias dos bichos visagentos da Amazônia sofreram hibridização cultural ao longo dos séculos, com a vinda dos europeus, africanos e de outros povos indígenas de diferentes regiões da América do Sul para a Amazônia. O autor considera ainda que as crenças em bichos visagentos remontam à religião dos tupinambás e foram difundidas na sociedade colonial do Maranhão e Grão-Pará juntamente com a língua geral, que era ensinada pela Igreja nas missões. Para o autor, os bichos visagentos fazem parte da cultura religiosa dos povos amazônicos.

Na contemporaneidade, essas histórias continuam sofrendo hibridização, que, de acordo com Bhabha (2013), ocorre porque envolve o encontro de diferentes sistemas de significados, sendo que não há sobreposição, mas sim uma ressignificação contínua, caracterizada por um intercâmbio de significados, conceitos e perspectivas. De acordo com o mesmo autor, o resultado é um agente híbrido, ou seja, um ser que emerge da mistura entre diferentes contextos culturais. Esse processo é fundamental em cenários marcados por colonialismos históricos ou globalizações contemporâneas, onde identidades culturais tornam-se fluidas e interconectadas.

Esse agente híbrido pode tanto desafiar estruturas de poder quanto abrir caminhos para práticas que valorizem múltiplas vozes e perspectivas. Gagnebin (2013, p. 75) menciona que

“esta ampliação ao mesmo tempo política e filosófico-psicológica [...] parece essencial para uma reflexão que tente pensar a nossa prática histórica, isto é, como contamos a nossa história e como agimos nela”. Essa ideia pode ser percebida no seguinte relato:

Eu mesma tenho muita pavulagem em ser amazonense, e principalmente parintinense. Sei que tenho muito que aprender sobre essa temática – das narrativas amazônicas no processo de ensino-aprendizagem. Mas, do que eu sei, me esforço para fazer com que eles – as crianças - sintam essa pavulagem, se vendo e ouvindo a contação de um mito ou uma lenda amazônica em sala de aula. Isso é gratificante. Com as tecnologias digitais, que inclusive estão intensamente presentes na vida das crianças, muita das vezes deixamos um pouco de lado as tradições de contar as histórias da nossa região [...]. Penso que, a começar pela sala de aula, precisamos usar mais as tecnologias digitais para contar essas histórias que fazem parte da nossa cultura. (Yara, Parintins, entrevista no dia 4 de novembro de 2024)

Na fala da agente Yara, percebe-se a importância de se levar em conta a criança e a infância nas relações sociais, considerando o tempo e o espaço históricos nos quais as tecnologias digitais estão inseridas. Nesse sentido, é fundamental “reconhecer que as formas tão diversas de viver a infância condicionam formas de socialização diversas, de produção de valores, identidades e culturas infantis diversas” (Reis e Gomes, 2015, p. 16).

O professor, ao compreender essas diversas formas de viver a infância, poderá desenvolver atividades didático-pedagógicas que incorporem essas narrativas, as quais, para muitas crianças, representam cultura e pertencimento. Além disso, essas práticas possibilitam que a criança se apresente também como agente híbrido no processo de ensino-aprendizagem, utilizando essas narrativas como ferramentas pedagógicas. Esse aspecto é ilustrado na foto a seguir, que retrata a atividade “Intercâmbio de Leitura”, proposta pelas professoras agentes da pesquisa e por mim, enquanto mestranda, na qual crianças do 3º ano contaram histórias amazônicas para crianças do 1º ano.

Foto 15 - Criança do 3º ano utilizando um protótipo de gameificação feito com materiais recicláveis para contar histórias amazônicas, mitos e lendas, para crianças do 1º ano no CNSC, durante a atividade “Intercâmbio de Leitura”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abril de 2024).

A foto retrata o momento em que a criança conta a história “Guaynê derrota a Cobra Grande – Uma história indígena”, de Tiago Hakiy, escritor indígena amazonense, filho da etnia sateré-mawé. Para contar a história, a criança utilizou um protótipo de gameificação, construído com a ajuda de seus pais, utilizando materiais recicláveis. Vale ressaltar que a proposta de construção do protótipo foi mediada pela seguinte professora, que afirmou:

Meu planejamento didático para trabalhar as narrativas orais amazônicas é elaborado numa perspectiva interdisciplinar. Justifico essa escolha porque acredito que as histórias, mitos e lendas da Amazônia são ricas em conteúdo que podem ser explorados em diversas áreas do conhecimento. Utilizando uma abordagem interdisciplinar, eu consigo conectar os componentes curriculares de Língua Portuguesa com História, Geografia, Ciências e até Artes, proporcionando aos alunos uma visão mais holística e integrada do aprendizado, tornando as aulas mais envolventes e conectadas à realidade dos alunos. Isso não só torna as aulas mais interessantes e relevantes, como também ajuda os alunos a perceberem as interconexões entre diferentes disciplinas e a aplicarem esse conhecimento de forma prática em suas vidas cotidianas. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

A sensibilidade de perceber as diversas formas de viver a infância contribui para que o uso dos mitos e das lendas amazônicas em sala de aula seja um instrumento lúdico para se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar, sendo “um meio de se resguardar as memórias dos povos antigos e salvaguardá-las para as futuras gerações, com os seus ensinamentos na forma de complexos narrativos facilmente compreensíveis” (Sales, 2020, p. 19) sobre o território amazônico.

Os inúmeros mitos e lendas amazônicos compõem um acervo imaterial no contexto de produção literária da tradição oral dos povos amazônidas (Sales, 2020). Por expressarem o contexto e as simbologias desses povos, necessitam ser intensivamente abordados no ambiente escolar amazônico. “É por meio da magia e da fantasia impregnada nessas narrativas que o professor pode despertar a vontade e o interesse do educando pela leitura e pela escrita, favorecendo o conhecimento da cultura local e a elevação da sua identidade cultural” (Farias, Ribeiro e Rolim, 2018, p. 48). Essas narrativas, enquanto literatura oral no ambiente escolar, devem ser destinadas à aquisição de habilidades, inclusive a de ler, que perde valor quando o que se aprendeu a ler não demonstra ser significativo para a vida cotidiana.

Assim, é necessário ressignificar os olhares sobre a relação da criança com as narrativas amazônicas no contexto da sala de aula para transformar o ambiente escolar em um espaço de trocas culturais. Considerando que essas narrativas constituem instrumentos essenciais para a construção das identidades individuais e coletivas, é fundamental usá-las como possibilidades dialógicas de trocas de conhecimentos, especialmente em um espaço caracterizado por dinâmicas de relações de força de poder, como o ambiente escolar. Essa abordagem pode ser adotada desde as etapas iniciais da Educação Básica, contribuindo para a salvaguarda da cultura material e imaterial do território amazônico.

3.2 A criança e as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas: hora do conto e da releitura

Contar e ouvir narrativas orais amazônicas em sala de aula, no território amazônico, está em consonância com as palavras de Freire (2022, p. 120), que afirma que o professor deve tomar o mundo do educando “como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Os mitos e as lendas fazem parte do contexto cultural do aluno amazônida. Eles descrevem situações reais ou imaginárias que retratam seres encantados da Amazônia. Não são nem verdade nem mentira, mas são histórias nas quais as pessoas acreditam. São narrativas que, segundo Vaz Filho e Carvalho (2023), tratam de encantos, em termos mais regionais, e que não deixam de ser percebidas como histórias reais. São representações

emblemáticas das relações entre os humanos e os seres da natureza, bem como dos trânsitos entre diferentes espaços e estados sociais.

Segundo as depoentes da pesquisa:

Essas narrativas são ricas em valores culturais e proporcionam um contexto significativo para os alunos entenderem a história e a cultura da nossa região. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

A busca, a pesquisa, o ouvir de outras pessoas e imaginar, por meio de seus próprios relatos, esses mitos e lendas permitem que os alunos se vejam como indivíduos que fazem parte dessa história, valorizando o que é seu e sua identidade como amazônidas. (Yara, Parintins, entrevista no dia 4 de novembro de 2024)

Corroborando os discursos das depoentes, Vaz Filho e Carvalho (2023) afirmam que as histórias de encantados possuem características essencialmente coletivas, pois supõem uma crença partilhada entre quem conta e quem escuta, onde, no fundo, todos já sabem sobre um ser encantado. É isso que torna prazeroso escutar mais um relato particular, que traz novas confirmações sobre o que já se acredita. “E quem escuta não fica passivo, apenas ouvindo, mas tem participação ativa e direciona os relatos” (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 16).

Considerando a relevância para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança, os mitos e as lendas amazônicas devem estar presentes em sala de aula, nas atividades pedagógicas. Nesse contexto, Barbosa (1994), menciona que a escola deve proporcionar uma experiência rica em situações de uso da leitura e da escrita, favorecendo especialmente aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver essas experiências em seu meio social e familiar.

No entanto, nos desdobramentos que envolvem a leitura dessas narrativas orais em sala de aula, percebem-se nuances entre a prática docente daqueles com formação inicial e os que possuem formação continuada. Professores com formação inicial muitas vezes têm uma base teórica sólida, mas podem apresentar limitações na aplicação de práticas pedagógicas que integram as especificidades culturais e linguísticas regionais. Por outro lado, a formação continuada fornece aos docentes ferramentas para refletir criticamente e adaptar suas metodologias de ensino ao contexto dos alunos, incorporando elementos culturais, como as narrativas orais amazônicas, de forma mais integrada e significativa.

Nessa perspectiva, foi observado o empenho e interesse da professora que tem formação inicial em aprimorar sua prática por meio da interação com aqueles que estão em processo de formação continuada, refletindo a importância do aprendizado colaborativo, assim como da formação continuada. Isso se revelou na seguinte fala:

Apesar de ser amazonense e conhecer muitos mitos e lendas, ainda trabalho de forma simplória envolvendo essas narrativas. Interagir com você – se direcionando a mim – que está enquanto mestranda pesquisando essa temática, me ajudou muito nesse novo olhar, de como trabalhar essas narrativas, me apresentou os podcasts, autores e lendas que eu ainda não conhecia. Isso me ajudou a trabalhar de forma mais instigante. [...] Mas uma coisa que me chamou a atenção foi a oralidade. Desenvolver isso nas crianças foi necessário. Fazer elas recontar os mitos e lendas foi muito positivo. Elas buscaram, pesquisaram, apesar de não ler e escrever em sua totalidade, elas sabem falar e usar isso nesse processo. (Yara, Parintins, entrevista no dia 4 de novembro de 2024)

Na fala da depoente Yara (2024), duas questões são pertinentes para serem ponderadas: a formação continuada dos professores e a oralidade, sendo esta segunda diretamente relacionada ao objeto desta pesquisa. Segundo Tardif (2002), o conhecimento docente é constituído e enriquecido por meio de trocas de experiências e práticas compartilhadas, configurando-se como um processo dinâmico e interativo. Nesse contexto, a presença da mestranda, que traz novas perspectivas e embasamento teórico, oferece à professora a oportunidade de refletir criticamente sobre sua própria prática docente e incorporar abordagens inovadoras ao seu repertório pedagógico. Essa interação promove um ambiente de coaprendizagem, no qual a mestranda também se beneficia ao compreender as realidades e os desafios práticos do cotidiano escolar. Esse intercâmbio, portanto, não apenas eleva o nível de competência pedagógica da professora, mas também fortalece a conexão entre teoria e prática, criando um ciclo virtuoso de desenvolvimento profissional.

No que se refere à oralidade no processo de ensino-aprendizagem da criança, diante de determinadas fragilidades observadas na prática docente em contextualizá-la como eixo de ensino, foi desenvolvido no decorrer da pesquisa de campo o projeto “Narrativas orais: Ouvir e ressignificar mitos e lendas”, em parceria estabelecida entre a mestranda e as professoras agentes desta pesquisa, envolvendo as turmas do 1º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental. O referido projeto serviu tanto para o processo de coleta de dados desta pesquisa quanto como forma de partilhar experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem relacionado às narrativas orais do contexto amazônico, mitos e lendas, contribuindo para a formação das professoras, que, de acordo com Tardif (2002), se dá também pela socialização de saberes entre pesquisadores e professores. Nesta dinâmica de interação, os “corpus universitários e escola” (2002, p. 55) dialogam, envolvendo teoria e prática.

Vale ressaltar que a prática de ensino baseada em projetos tem se destacado como uma estratégia pedagógica de aprendizagem ativa, que transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais envolvente e significativa. Segundo Bacich e Moran (2018), a aprendizagem ativa promovida por projetos favorece a participação dos alunos como

agentes do próprio aprendizado, estimulando habilidades como pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo.

Essa abordagem coloca o estudante no centro do processo educativo, conectando os conteúdos curriculares a realidade sociocultural do aprendiz, possibilitando uma construção mais autônoma e integrada do conhecimento. Para os professores, a implementação de projetos em sala de aula representa uma oportunidade de adaptar suas práticas pedagógicas de forma mais criativa e responsiva às demandas contemporâneas dos alunos, tornando o ambiente educacional mais dinâmico e alinhado às competências do século XXI.

Assim, o projeto foi implementado em cinco etapas. Na primeira etapa, houve, inicialmente, a roda de conto e reconto de narrativas amazônicas, mitos e lendas, na qual as crianças ouviram a leitura realizada pela mestrande do livro “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012), do escritor indígena amazonense Yaguarê Yamã, seguida da leitura coletiva, na qual foram feitas previsões de informações escritas no texto, por meio da análise de elementos verbais e não verbais. A partir da contação da história, as crianças foram instigadas a contar histórias do território amazônico. As histórias mais contadas, em diferentes versões, foram: a lenda do Boto e o mito do Curupira.

Foto 16 - Crianças do 1º ano do CNSC na atividade roda de conto e reconto de narrativas amazônicas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abril de 2024).

Duas das crianças, agentes da pesquisa, que recebem os nomes fictícios de Yatopoty e Iacy, mencionaram:

A professora daquela escola em que eu estudava quando eu era pequeno contou a história do Boto e do Curupira. Eu e ela, e ela, e ela (apontando, todo empolgado, na direção de três coleguinhas) apresentamos a história do Boto e do Curupira. (Yatopoty, Parintins, entrevista em abril de 2024)

É que a gente estudava lá naquela escola [...] O Curupira tem fogo na cabeça e o Boto tem uma roupa branca com chapéu na cabeça. (Iacy, Parintins, entrevista em abril de 2024)

Segundo Serrão (2024), a ficção eurocêntrica sempre fez questão de pintar em nossa cabeça que o Curupira é um indígena de pequena estatura, pregador de peças, com pés voltados para trás e dono de uma cabeleira alaranjada que, às vezes, chega a pegar fogo. Essa concepção ocidentalizada é fortemente perpetuada na escola, principalmente em datas comemorativas como o Dia do Folclore. Contudo, ainda de acordo com Serrão (2024), na percepção de muitos povos amazônidas, o Curupira assume tantas formas possíveis quanto a nossa imaginação, como a de um veado, uma borboleta grande, um papagaio, entre outras formas de animais.

A percepção de Serrão (2024) sobre o Curupira foi discutida em uma linguagem acessível às crianças, na roda de conto e reconto de narrativas amazônicas, na primeira etapa do projeto, de forma a prepará-las para a etapa seguinte. Assim, na segunda etapa do projeto, os alunos, mediados pela ação docente, construíram um banco de palavras tendo como base o livro “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012) no qual as letras trabalhadas foram as vogais. Durante esse processo, as crianças puderam relembrar a história, ao mesmo tempo em que eram instigadas pela professora a realizar a sua interpretação oral. Em seguida, houve o exercício de fixação sobre as vogais. Depois desse momento, as crianças realizaram a produção textual coletiva por meio de recorte e colagem de imagens, colando-as em papel 40 Kg, onde foi possível avaliar a compreensão e o processo de criação por meio da releitura que as crianças fizeram do livro “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012).

Foto 17 - Crianças do 1º ano do CNSC após a realização da atividade de construção do banco de palavras, e da atividade de releitura do livro “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012) por meio da produção textual coletiva de recorte e colagem de imagens em papel 40.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abril de 2024).

Vale ressaltar que a produção textual composta somente por imagens é conhecida como texto imagético ou texto visual. Esse tipo de produção comunica ideias, histórias ou informações exclusivamente por meio de elementos visuais, sem o uso de palavras escritas, sendo amplamente explorado na literatura infantil, em quadrinhos sem diálogos e até em infográficos. Esse tipo de produção textual possibilitou que as crianças recontassem de forma criativa a história “Um curumim, uma canoa” (Yamã, 2012). Sobre o reconto, Bruner (1997) enfatiza a importância da narrativa no desenvolvimento do pensamento, pois o reconto ajuda a desenvolver a compreensão e a reestruturação de histórias, promovendo uma aprendizagem lúdica e significativa. Nesse processo, é importante considerar as teorias de aprendizagem e o desenvolvimento linguístico, como as propostas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que destacam a importância da interação com diferentes gêneros textuais para o avanço nas hipóteses de escrita.

Na terceira etapa do projeto, trabalhou-se com as crianças a escuta da história “Curupira, a mãe da mata”, disponível no podcast Pavulagem. Nesta atividade, exigiu-se um pouco mais de concentração das crianças, pois, intencionalmente, não foram usados recursos visuais, para que as crianças pudessem desenvolver a concentração e imaginação a partir do abstrato, ou seja, da escuta. Abramovich (1991) adverte sobre a escuta de variados contextos narrativos, pois, quando se percebe essa atividade como premissa formativa, deve-se levar em

consideração a seleção de autores e textos oralizados a serem experienciados. Dessa forma, as crianças foram instigadas a ouvir e a imaginar a história, sempre tendo a mediação da professora, que fazia pausas ao longo do podcast a fim de ajudar as crianças no processo de concentração e imaginação. Após esse momento, aconteceu a roda de conversa sobre a história escolhida, onde a professora mediou o processo de reconto e de interpretação oral coletiva. Posteriormente, houve a atividade de intercâmbio de leitura, onde as crianças do 1º ano ouviram histórias contadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Foto 18 - Crianças do 3º ano contando histórias amazônicas para crianças do 1º ano no CNSC, durante a atividade “Intercâmbio da Leitura”.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abril de 2024).

Após esse momento, uma das crianças, que nesta pesquisa terá o nome de Tucumã, mencionou:

Professora, eu gostei que os colegas da outra sala vieram contar histórias pra nós. [...] Eu vou prestar atenção nas aulas porque eu quero ler livros igual a ele (falando enquanto apontava o dedo na direção de uma das crianças do 3º ano). [...] E eu também quero poder escrever as minhas histórias. [...] A minha mãe não conta história pra mim. (Tucumã, Parintins, depoimento em abril de 2024)

Em muitos contextos, a escola pode ser o principal ou único espaço onde as crianças têm a experiência de ouvir histórias. Isso pode ocorrer porque, em algumas famílias, a prática de contar histórias não faz parte da rotina, seja por falta de tempo ou por hábito cultural. A

ausência desse tipo de experiência familiar é, muitas vezes, compensada por práticas pedagógicas planejadas e significativas.

Na atividade em que a criança conta histórias para seus pares, a professora propõe interações que impulsionam o pensamento sobre as diversas situações nas quais todos se envolvem, por meio do diálogo entre professor e aluno, aluno e seus pares, aluno e objeto, aluno e espaço, vivenciando processos de criação e expressão na escuta e no relato de narrativas orais amazônicas. Essa atividade nos reporta ao pensamento de Vygotsky (1999), em que:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas *sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*. [...] A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. Vygotsky (1999, p. 112-113, grifo nosso)

Vale ressaltar que os livros de histórias amazônicas usados na atividade “Intercâmbio da Leitura” foram provenientes de acervos pessoais dos alunos ou das professoras. Castro e Pereira (2021) enfatizam que, mediante observações, constatou-se a carência de livros referentes à literatura regional amazônica na biblioteca de escolas e nas bibliotecas públicas da cidade de Parintins.

Segundo Castro e Pedrosa (2023),

[...] no território amazônico existem muitas histórias contadas oralmente de geração a geração, com configurações do gênero literário infantil, que precisam ser registradas e publicadas, seja através da escrita ou das inúmeras formas que envolvem as tecnologias de comunicação e informação. Embora, algumas das histórias orais contadas no território amazônico se pareçam com as narradas de outras regiões do Brasil, é necessário serem divulgadas, pois o enredo e o espaço mudam de uma região para outra, expressando as simbologias do lugar em que são narradas. As similaridades entre as narrativas orais acontecem e continuarão a acontecer em decorrência do hibridismo cultural. (Castro e Pedrosa, 2023, par. 13)

Na quarta etapa do projeto, foi trabalhada a apreciação da história “A origem da noite – Parte II”, disponível no perfil do Instagram “Opavulagem”. Por se tratar de um vídeo de menos de dois minutos, ele foi exibido três vezes. Na primeira exibição, foi apresentado o título do vídeo, e as crianças o apreciaram sem muitas intervenções da professora. Antes da segunda exibição, esta fez perguntas pontuais sobre o tema do vídeo, levando as crianças a assistirem-no novamente, desta vez buscando respostas para as questões levantadas. Na

terceira exibição, o vídeo foi apresentado com o objetivo de auxiliar as crianças a compreenderem informações mais implícitas da mensagem contida no vídeo. Após esse momento, ocorreu, de forma coletiva, o conto e reconto oral da história escolhida. Em seguida, aconteceu a atividade individual de releitura da história mencionada, por meio de desenhos e pintura em fanzine.

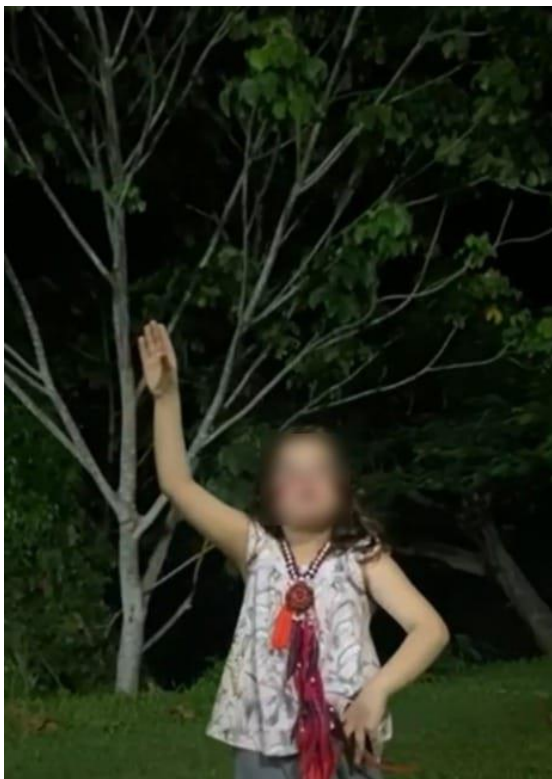
Foto 19 - Releitura da história “A origem da noite – Parte II” realizada por crianças do 1º ano do CNSC, por meio de desenho e pintura em fanzine.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abril de 2024).

Na quinta e última etapa, aconteceu a produção individual de vídeos sobre histórias amazônicas, mitos e lendas. Os vídeos foram gravados em casa com o auxílio dos pais e enviados por meio do WhatsApp ao contato da professora. Após serem analisados, foram apreciados coletivamente pelos colegas em sala de aula, na semana em que se celebrou o Dia dos Povos Indígenas. Isto porque as narrativas orais amazônicas fazem parte da cultura dos povos indígenas, onde, de acordo com Munduruku (2015), os saberes são partilhados por meio das histórias contadas nas noites sem lua para nos lembrarem que somos partes do mundo e não seus donos. Após o momento de exibição dos vídeos, houve um diálogo sobre algumas das lideranças indígenas que integram os Movimentos Sociais dos Povos Indígenas no Brasil, entre as quais estão Sônia Guajajara, Ailton Krenak, Raoni Metuktire e Davi Kopenawa Yanomami.

Foto 20 - Criança do 1º ano do CNSC na gravação do vídeo “Lenda da Vitória-Régia”, atendendo a atividade de produção individual de vídeos sobre histórias amazônicas, mitos e lendas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (abril de 2024).

Ressalta-se que o projeto foi desenvolvido em 12 horas/aulas, sendo realizado apenas nos dias em que a professora do 1º ano ministrou os quatro horários de aula. Pois, por se tratar de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, foi necessário tempo para realizar as atividades diferenciadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma. Nas aulas que intercalavam as etapas do projeto, a professora aplicava exercícios de fixação envolvendo leitura, escrita, formação de sílabas e de palavras, além de atividades de interpretação textual relacionadas às histórias orais amazônicas trabalhadas.

Assim, foram trabalhadas as narrativas orais amazônicas em sala de aula enquanto literatura oral, na perspectiva da iniciação na produção de inteligibilidade sobre o mundo social. Nesse contexto, uma das depoentes mencionou:

[...] é importante contextualizar as histórias dentro de um quadro mais amplo de aprendizagem, ligando-as a conhecimentos contemporâneos e mostrando sua relevância nos dias de hoje. Ao fazer isso, busco não apenas preservar essas tradições, mas também destacar seu valor contínuo e aplicação prática na vida cotidiana dos alunos. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 8 de abril de 2024)

Tendo como ponto de partida os mitos e as lendas amazônicos, foram abordados em sala de aula valores sociais e outros temas importantes, como questões relacionadas ao preconceito, discriminação, desigualdade social, respeito, coragem e honestidade, além dos demais conteúdos tradicionais da proposta curricular. Esses temas, essenciais para o desenvolvimento emocional e social das crianças, foram trabalhados sempre com o intuito de instigar a capacidade de reflexão crítica e a busca por compreender a realidade como um passo fundamental para a transformação social. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que uma educação libertadora consiste em atos de cognição, e não na transferência de conhecimento. Assim, o papel revolucionário do educador, segundo ele, é problematizar a realidade para conscientizar o educando, conduzindo-o à ação transformadora.

Portanto, as crianças, ao ouvirem histórias do seu contexto sociocultural, bem como as narrativas orais amazônicas, com seus mitos e lendas, por meio da ação didático-pedagógica docente, são estimuladas a imaginar a partir de suas experiências pessoais, desenvolvendo potencialidades cognitivas que envolvem “memória coletiva e memória individual, entre memória e história” (Gagnebin, 2006, p. 110), tornando o processo de ensino-aprendizagem lúdico e prazeroso. Isso nos permite refletir sobre o quanto é necessário que os professores utilizem essas histórias no processo de ensino-aprendizagem das crianças, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a formação de pequenos leitores e escritores a partir da oralidade. Para tanto, faz-se necessário pensar nos desafios e perspectivas de se trabalhar essas narrativas no ambiente escolar amazônico.

3.3 Narrativas orais amazônicas no ambiente escolar: desafios e perspectivas

A educação, segundo Souza (2022, p. 63), é uma “função histórica que se dá através das relações com o mundo, no mundo, com as pessoas e para as pessoas, e o conhecimento se atualiza de tempos em tempos, sendo reconstruído, assim como uma sociedade dinâmica que temos”. Nesse sentido, ao refletir sobre a Amazônia como um espaço dinâmico, é importante (re)pensar práticas pedagógicas que envolvam as formas de conhecimento e de reconexão com as culturas e o território, considerando as tradições orais, bem como as narrativas transmitidas por meio da oralidade, que constituem práticas de saberes ancestrais e de conexão com o coletivo, fundamentais para a formação de indivíduos (Krenak, 2019).

Dessa forma, pensar as narrativas orais do contexto amazônico, incluindo mitos e lendas, como instrumento didático-pedagógico que entrelace culturas e território aos conteúdos tradicionais

do currículo escolar torna o ensino sistematizado dinâmico e emancipatório, pois “possibilita a autorreflexão” (Souza, 2022, p. 44), envolvendo a subjetividade e a memória coletiva. Essas narrativas não apenas dinamizam o domínio da língua e da expressão verbal, mas também fortalecem a conexão da criança com as raízes culturais amazônicas, possibilitando a valorização das diversas vozes que constituem o universo sociocultural da Amazônia, indispensáveis para a compreensão integral e a formação identitária do sujeito.

No entanto, embora a BNCC, os PCNs e o RCA contemplem a leitura de textos literários no processo de alfabetização, vinculando a experiência de leitura e escrita de textos literários e artísticos representativos da diversidade cultural, como são os mitos e lendas amazônicas, a prática da escrita está muito mais arraigada do que a prática da leitura literária. Isso torna o letramento literário um desafio no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, percebe-se que a falta de formação continuada dos professores é uma das problemáticas que permeiam os desafios do uso das narrativas orais amazônicas em sala de aula, especialmente quando se trata de trabalhar essas narrativas como recurso de letramento literário no processo de alfabetização de crianças, conforme evidenciado nas falas das depoentes:

Sinceramente, não me sinto muito preparada para trabalhar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de alfabetização. Na minha formação acadêmica, na universidade, isso foi trabalhado muito pouco, o que sabemos ainda é muito vago. Esse ano eu percebi que preciso conhecer muito mais sobre como trabalhá-las no processo de alfabetização. (Yara, Parintins, entrevista no dia 4 de novembro de 2024)

Incorporar de forma mais abrangente as narrativas orais amazônicas nas práticas curriculares ajuda a promover um ensino mais significativo e engajador, além de fortalecer a identidade cultural dos estudantes. No entanto, é importante que os professores recebam o apoio necessário para implementar essas diretrizes de maneira eficaz, com acesso a recursos didáticos adequados e a formação continuada. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

De acordo com as falas das depoentes, os desafios de se trabalhar com as narrativas orais amazônicas no processo de alfabetização envolvem tanto a necessidade de formação continuada de professores quanto a carência de recursos didático-pedagógicos. Sobre a formação continuada, Tardif (2002, p. 45) afirma que “os saberes do professor se originam de várias hierarquias: da família, da escola que o formou, da sua cultura pessoal, dos seus pares, da universidade, das formações continuadas”. O autor também menciona que a formação continuada não se limita à transmissão de conteúdos prontos, mas busca integrar teoria e prática, levando em conta o contexto social e cultural em que o professor atua. Nessa

perspectiva, a interação entre formadores, colegas e a realidade escolar é fundamental, sendo um elemento estratégico para aquisição e troca de saberes.

Cabe destacar que, segundo Tardif (2002), livros e documentos oficiais de educação – BNCC, PCNs, RCA - são fontes de aquisição de saberes que o professor pode utilizar como instrumentos de formação continuada. Observou-se que muitos professores têm acesso a esses documentos, como evidenciado nas seguintes falas:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) oferecem um suporte valioso para a inclusão das narrativas orais amazônicas, como mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses documentos reconhecem a importância de valorizar a cultura e os conhecimentos tradicionais, proporcionando diretrizes para integrar esses conteúdos nas atividades pedagógicas.

No entanto, há sempre espaço para aprimoramento. É essencial que essas orientações incentivem ainda mais a contextualização dos conteúdos para refletir a riqueza cultural da Amazônia e a diversidade das histórias locais. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

[...] com o Referencial Curricular Amazonense, notou-se uma atenção maior aos conteúdos que trabalham a oralidade e a escrita de narrativas regionais, não somente os mitos e as lendas amazônicas, mas de origem africana também. Só que geralmente eles são trabalhados em dois bimestres, por exemplo, estamos no 4º bimestre não há mais esse conteúdo, se eu for trabalhá-los, terei que encaixar em alguma unidade temática do currículo. Sabemos que o currículo segue uma linha, e nós professores seguimos também de acordo com o calendário, se tal mês trabalha folclore, vou trabalhar esse conteúdo, por exemplo neste mês vamos trabalhar a Consciência Negra, então irei trabalhar mitos e lendas de origem africana. No caso da nossa cidade, temos o Festival Folclórico de Parintins, então trabalhamos mais sobre mitos e lendas amazônicas que são apresentados nos bois, e utilizamos as toadas que permite o aluno compreender e imaginar esses mitos e lendas. (Yara, Parintins, entrevista no dia 4 de novembro de 2024)

Na fala de Anunciação, percebe-se o seu entendimento sobre a inclusão das narrativas orais tanto na BNCC quanto nos PCNs e no RCA. Contudo, tanto em sua fala quanto na de Yara, observa-se a necessidade de formação continuada por meio de cursos que capacitem os professores, de modo a garantir que as narrativas orais amazônicas estejam presentes na prática docente, em uma perspectiva interdisciplinar e de letramento literário, considerando a Amazônia como um espaço plural, formado por diferentes povos, culturas, ecossistemas e modos de vida.

No que se refere à carência de recursos didático-pedagógicos, apontada como um dos desafios para se trabalhar as narrativas orais do contexto amazônico em sala de aula, uma das depoentes mencionou:

Sinto falta de materiais com temática amazônica, com histórias dos encantados da Amazônia, apesar de avanço, acredito que ainda não temos esse tipo de material disponível na biblioteca da escola. Se nós trabalhamos em sala de aula, sempre buscamos na internet algo a mais. Nossos livros didáticos ainda retratam bem pouco sobre a Amazônia e suas histórias de encantados, e livros paradidáticos temos que “caçar” pra trazer para sala de aula, além de elaborar uma metodologia para além dos livros didáticos. (Yara, Parintins, entrevista no dia 4 de novembro de 2024)

Conforme a depoente Yara, a falta de livros paradidáticos de literatura infantil com narrativas orais do contexto amazônico na biblioteca da escola configura-se como um dos desafios para trabalhar essas histórias em sala de aula. Embora, como menciona Nogueira (2014), nós, amazônidas, sejamos de uma cultura oral - pois é comum as nossas histórias serem transmitidas de geração em geração pela oralidade -, muitas delas precisam ser materializadas, seja em livros didáticos e paradidáticos, seja em plataformas digitais (Spotify, WhatsApp, podcasts), para torná-las mais acessíveis ao público. Além disso, são necessários planos de ação que promovam sua presença no processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas escolares e nos contextos educacionais do território amazônico.

É importante mencionar que a presença de livros paradidáticos no ambiente escolar é resultado de políticas públicas instituídas na década de 1980, que visavam à qualidade da educação no Brasil, embora muitas dessas políticas tenham sido consolidadas somente na década seguinte. Nesse contexto, com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados em escolas públicas como incentivo à leitura (Brasil, 1985). A partir desse decreto, os livros paradidáticos passaram a estar mais presentes em sala de aula, embora o referido documento não mencionasse especificamente o termo paradidático.

Costa (2016) menciona que o estado do Amazonas é o maior produtor de livros paradidáticos infantojuvenis da Amazônia, destacando-se escritores com várias obras publicadas, tais como Elson Farias, que escreve principalmente livros informativos e paradidáticos, e Yaguarê Yamã, escritor indígena que aborda lendas, mitos e a vida indígena.

Além desses autores da literatura infantojuvenil amazonense, existem outros que se sobressaem, como Tenório Telles, reconhecido por suas contribuições à literatura e à cultura no Amazonas, especialmente em projetos de incentivo à leitura; Ana Peixoto, que explora elementos da fauna e da flora amazônica em narrativas voltadas para crianças e jovens; e Wilson Nogueira, autor de obras que trazem histórias baseadas no cotidiano e na mitologia amazônica, promovendo reflexões para o público infantojuvenil.

Entretanto, mediante consulta no *site* do PNBE, constatou-se que as obras dos autores supracitados não constam nos acervos do referido programa. Nos bancos de dados do PNBE, os livros paradidáticos infantojuvenis com narrativas orais amazônicas que abordam os temas transversais Pluralidade Cultural e Meio Ambiente são, em sua maioria, escritos por autores não amazonenses.

Diante do exposto, observa-se que, enquanto as narrativas orais amazônicas materializadas em livros de literatura infantil não integrarem o acervo do PNBE, essas histórias, como literatura oral e instrumento didático-pedagógico, continuarão restritas a um número reduzido de crianças. Isso impedirá o compartilhamento de vivências, religiões, crenças, costumes dos povos – principalmente indígenas, quilombolas, ribeirinhos e “comunidades tradicionais” (Vaz Filho e Carvalho, 2023, p. 11) - que constituem a Amazônia e estão presentes nessas histórias.

Pois, como bem menciona a depoente:

Incorporar essas narrativas no processo de alfabetização não apenas enriquece o conteúdo das aulas, mas também torna o aprendizado mais significativo e engajador para as crianças. Ao utilizar histórias que fazem parte do seu cotidiano e da sua herança cultural, consigo criar uma conexão mais forte entre os alunos e os conteúdos ensinados, o que facilita o processo de aprendizagem e torna a alfabetização uma experiência mais rica e envolvente. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

Trabalhar as narrativas orais amazônicas, como mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para enriquecer a experiência educacional de diversas maneiras. Primeiramente, essas narrativas são uma poderosa ferramenta para transmitir valores culturais e morais. Elas ajudam as crianças a entenderem e valorizarem suas raízes culturais, promovendo um senso de identidade e pertencimento. Através das histórias, os alunos aprendem lições importantes sobre respeito, coragem, honestidade e outros valores fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social. Em segundo lugar, as narrativas orais são uma forma eficaz de desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação. Elas ampliam o vocabulário das crianças, melhoram sua compreensão auditiva e incentivam a expressão verbal. (Anunciação, Parintins, entrevista no dia 14 de outubro de 2024)

Nas falas da depoente Anunciação, percebe-se que trabalhar narrativas orais amazônicas no processo de ensino-aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta múltiplas perspectivas enriquecedoras relacionadas ao contexto do letramento literário, tais como: valorização da cultura e identidade local, desenvolvimento da oralidade, ampliação do repertório literário, interdisciplinaridade, e contribuições para o processo de alfabetização – compreensão de gêneros textuais e relação texto-oralidade.

Enquanto forma de valorização da cultura e identidade local, as histórias narradas oralmente, denominadas por Weitzel (1995) como literatura oral - por serem consideradas por ele a primeira

manifestação da ciência literária, transmitida de boca em boca, de geração em geração - transmitem memória e sentimento ao mundo por meio da linguagem falada, assegurando “o direito à memória cultural de grupos que sofrem exclusão” (Cosson, 2020, p. 110). Assim, trabalhar em sala de aula com narrativas orais do contexto amazônico na perspectiva de valorização da cultura e da identidade local “representa relações sociais e expressa identidades” (Cosson, 2020, p. 112), sendo:

[...] um instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse caso, a literatura pressupõe um engajamento político que se efetiva pela valorização de autores e obras, que representam e dão voz e protagonismo àqueles que foram e ainda são socialmente excluídos e discriminados por suas diferenças em relação à sociedade patriarcal e desigual. Ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos. (Cosson, 2020, p. 112)

Deste modo, a literatura apresenta-se como simbiose com a conscientização cultural, social e política, constituindo-se como uma experiência de autoconhecimento, além de proporcionar a aquisição de valores para participação política como agentes sociais (Leahy-Dios, 2000).

No que se refere a trabalhar as narrativas orais do contexto amazônico na perspectiva do desenvolvimento da oralidade no processo de alfabetização de crianças, é necessário compreender que, segundo Britto (2012), a leitura na sociedade contemporânea vai além da simples decodificação de palavras. Ou seja, ler é um processo interativo no qual o leitor constrói significados ao interagir intelectualmente com a sintaxe, o léxico e o ritmo específico do discurso escrito. Além disso, o autor menciona que “quando alguém estuda um texto escrito enunciado em voz alta, ele está lendo o texto, mesmo que, para isso, utilize outro sentido (a audição)” (Brito, 2012, p. 16). Nessa perspectiva, a criança não precisa necessariamente dominar os códigos do sistema de escrita para ser iniciada na prática do letramento literário, pois, por meio das diferentes linguagens, entre elas a oralidade, é possível que ela se relacione com a literatura, uma vez que a escrita é apenas um dos conhecimentos adquiridos no processo de letramento literário.

Ao abordar as narrativas orais do contexto amazônico na perspectiva da ampliação do repertório literário da criança, considera-se que, segundo Kaercher (2001), esse processo envolve ouvir e contar, compartilhando histórias relacionadas às vivências - sentimentos, pensamentos, sonhos -, contadas em versos ou em prosa, por meio da oralidade e/ou da escrita, permitindo que a humanidade transmita, de geração em geração, suas histórias, feitos, decepções, amores, sonhos, temores e esperanças. Assim, “desde que nascemos, aprendemos por meio de experiências concretas

das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros nos contam” (Kaercher, 2001, p. 81).

Nesse contexto, é importante enfatizar que, na contemporaneidade, existe um amplo repertório literário que precisa ser apresentado pedagogicamente às crianças no ambiente escolar. De acordo com Lajolo (2018):

A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtinhos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rima, poemas sem rima... (Lajolo, 2018, p. 14)

Compreender e trabalhar as narrativas orais do contexto amazônico na perspectiva da ampliação do repertório literário da criança requer entender os mundos que a literatura contemporânea aborda e como ela se apresenta. Esse trabalho deve ser iniciado no ambiente escolar desde a Educação Infantil, pois, por estar arraigada à ideia de que a literatura está diretamente associada à escrita, a ampliação do repertório literário da criança muitas vezes ocorre de forma tardia, somente quando ela aprende a ler e a escrever.

No que se refere ao uso das narrativas orais do contexto amazônico na perspectiva da interdisciplinaridade, trata-se de utilizá-las no processo de letramento literário por meio de um diálogo interdisciplinar, no qual “se reconheça o caráter literário de uma estrutura que apresenta uma manifestação artística da base para o topo, da margem para o centro” (Dionísio, 2022, p. 47), tecendo reflexões e diálogos sobre universos invisibilizados que elucidam questões socioculturais e abrangem diferentes linguagens, entre as quais a oralidade. Essa abordagem não somente envolve a oralidade e a escrita, mas também:

[...] envolvem as artes em geral e as novas tecnologias, cabendo à literatura o espaço da escrita e dos livros, ainda que sejam reconhecidas e valorizadas as inter-relações com o cinema, a música, as artes visuais e os recursos digitais. Uma das consequências dessa concepção é que os limites do literário se tornam relativamente porosos, já que a fronteira se dá pela presença da escrita frente a outras linguagens artísticas e culturais. Também se enfatiza a representação em lugar da elaboração, isto é, os aspectos de conteúdo são privilegiados em detrimento dos aspectos formais. (Cosson, 2020, p. 110).

Essas concepções possibilitam compreender a literatura de forma menos rígida, em contraste com os cânones da estética literária. “Isso não significa que as questões estéticas sejam apagadas ou simplesmente deixadas de lado, mas que os valores estéticos são redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados,

desprezados ou ideologicamente ocultados” (Cosson, 2020, p. 110). As mudanças na concepção de literatura possibilitam trabalhá-la na escola em todas as etapas de ensino.

Enquanto perspectivas de contribuições para o processo de alfabetização – compreensão de gêneros textuais, relação texto-oralidade -, o uso de narrativas do contexto amazônico, de acordo com Soares (1998), por meio da educação escolarizada, constitui uma estratégia potente e eficaz para introduzir as crianças ao processo de letramento literário, favorecendo sua familiarização com os códigos do sistema de leitura e escrita.

Para tanto, enfatiza-se que a leitura, compreendida em sua forma mais tradicional, consiste no “processo de enunciar em voz alta ou para si mesmo o texto impresso, ato individual que se faz correndo os olhos pelas linhas, transformando os sinais visuais e luminosos em sinais sonoros mentais” (Britto, 2012, p. 16). Essa concepção de leitura, comumente utilizada em sala de aula, é entendida como uma “resistência ao processo de letramento literário na escola” (Cosson, 2022, p. 26), pois não considera as outras formas de leitura que envolvem os sentidos, as visões de mundo, o tempo e o espaço daqueles que estão em processo de aprendizagem da leitura.

No processo de alfabetização da criança, considerar apenas a forma de leitura tradicional, pressupõe, como bem menciona Britto (2012), o ensino do código da escrita sem pensar na criança como sujeito ativo, criativo, com vivências, que necessita do aprendizado da escrita para utilizá-la nas práticas de interação social, conforme suas necessidades e as demandas da sociedade contemporânea.

Dessa forma, no processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança precisa estar em contato com diferentes gêneros textuais como parte do acervo literário, bem como “poema, ao mesmo tempo que inclui diários, autobiografias, transcrições da tradição oral e outros registros escritos ou que tenham a possibilidade de passar pela escrita e sejam perpassados pela ficcionalidade ou possuam dicção poética” (Cosson, 2020, p. 110).

Vale ressaltar que, inicialmente, esse processo precisa ocorrer por meio da reflexão e do diálogo com a realidade imaginária através da oralidade, pois, “somos seres da cultura oral”⁹. O processo de alfabetização, de acordo com Britto (2012), relaciona-se a ler com os ouvidos, no qual a criança não apenas se envolva na interação, na interlocução e no discurso escrito organizado, com suas próprias modulações prosódicas, mas também aprenda a voz escrita, a sintaxe e as palavras escritas.

⁹ Fala do escritor Wilson Nogueira, em 02 de agosto de 2024 na oficina “Criação Literária” ocorrida na VI Feira do Livro Comunitário – II Simpósio do Acervo das Toadas do Boi-Bumbá de Parintins “De toada em toada a arte se renova”.

Diante do exposto, as narrativas orais, mitos e lendas do contexto amazônico, ao serem trabalhadas em sala de aula na perspectiva do letramento literário, consistem em um instrumento fundamental ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e interação sociocultural da criança. Porém, não apenas relacionada à escrita, mas a um repertório cultural mais amplo, que abrange múltiplas linguagens (Cosson, 2015).

Assim, utilizar as narrativas orais do contexto amazônico no processo de alfabetização de crianças em escolas amazônicas possibilita, além do aprendizado dos conteúdos tradicionais do currículo escolar, a valorização e salvaguarda das próprias memórias e identidades, ajudando a refletir, desde os primeiros anos da Educação Básica, sobre as interpretações sociais e culturais pensadas para a região Amazônica. Pois, como bem menciona Ballestrin (2013), a decolonialidade busca romper com a universalidade da informação que o colonialismo trouxe ao mundo. Ao refletir sobre a colonialidade presente na modernidade, os decoloniais exibem as marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade contemporânea, de forma a desenvolver a pluralidade dos conhecimentos.

Portanto, a utilização das narrativas orais amazônicas no ambiente escolar representa tanto um desafio quanto uma oportunidade transformadora. Apesar das dificuldades relacionadas à falta de recursos, de formação continuada docente adequada e de materiais pedagógicos contextualizados, as perspectivas oferecidas por essas práticas são vastas e promissoras. Utilizar mitos, lendas e demais histórias da tradição oral do contexto amazônico como instrumentos didáticos permite transcender os limites do ensino tradicional e promover uma educação ancorada na pluralidade cultural e no respeito às raízes ancestrais. Essa abordagem contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, ao fortalecer a identidade cultural das crianças, desenvolver habilidades de comunicação e expandir a compreensão sobre o território amazônico. Assim, o ensino pautado em narrativas orais amazônicas estabelece um caminho para uma educação crítica e emancipatória, que valoriza a diversidade e prepara indivíduos conscientes de sua herança cultural e de seu papel como agentes de transformação social.

CONSIDERAÇÕES

Talvez, se abrirmos mão de certos paradigmas, possamos estabelecer uma comunicação mais contínua entre o passado amazônico e os estudos contemporâneos, a fim de estabelecer [...] potencialidades sensíveis a uma diversidade cultural [...]. (Pedrosa, 2008, p. 86)

Ao realizar a imersão nas narrativas descritas nesta pesquisa, que perpassam tanto pela minha experiência de vida pessoal e profissional — onde estão presentes narrativas sobre as minhas avós, Carmem e Nilza, bem como as dos agentes desta pesquisa, além dos mitos e das lendas amazônicas, que são narrativas da tradição oral —, é possível vislumbrar práticas pedagógicas que envolvem essas narrativas, a leitura, a oralidade e a escrita no processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de paradigmas que entrelacem saberes culturais do contexto do aprendiz aos conhecimentos universais que compõem o currículo escolar.

Vemos ao longo deste estudo, que nós, amazônidas, temos a oralidade como uma das formas marcantes na qual tecemos nossas identidades, onde a ancestralidade sussurra memórias e saberes que fluem como rios, conduzindo histórias de geração em geração. Devemos, portanto, utilizar as narrativas orais, mitos e lendas do contexto amazônico no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois, por meio de planejamentos interdisciplinares, essas práticas tornam-se propostas essenciais para trabalhar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento literário, além de constituírem um instrumento fundante para a implementação da Lei nº 11.645/08.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que envolvem essas narrativas se configuram como potencialidades para o fortalecimento do processo formativo de leitores, não somente na fase de alfabetização, mas em todas as etapas da Educação Básica, especialmente nas escolas da Região Amazônica. Além disso, contribuem para (re)conhecer, valorizar e preservar os modos de criar, fazer e viver na Amazônia, promovendo a salvaguarda do patrimônio material e imaterial desse território.

Diante da recorrente dificuldade em trabalhar a oralidade no espaço escolar, propõem-se que as narrativas orais do contexto amazônico sejam vistas como uma possibilidade de entrelaçar a tradição oral ao ensino da escrita, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem. Ao fazer isso, 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.

Assim, embasados no pensamento de Freire (2022), que enfatiza o ensinar não como a transferência de conhecimentos, mas como a criação de possibilidades para sua própria produção ou construção, este estudo destacou práticas pedagógicas que atendem a perspectivas contemporâneas, envolvendo mitos e lendas amazônicas, possibilitando que as crianças fossem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, em uma dinâmica mediada pela intencionalidade e pelo planejamento docente.

Vale ressaltar que pensar práticas didático-pedagógicas inovadoras envolvendo narrativas orais amazônicas é refletir sobre o hibridismo cultural como uma realidade da globalização, considerando os fatores sociais e históricos do contexto da criança, bem como as tecnologias de comunicação e informação que fazem parte da realidade de muitas crianças amazônicas. Por meio dessas tecnologias, pode-se dar visibilidade às histórias, identidades, memórias e culturas de povos que ainda não são reconhecidos da forma merecida no espaço escolar. No entanto, é necessário ser vigilante para que, de acordo com Burke (2010), as formas híbridas resultem da multiplicidade de encontros, e não de um único encontro que tende a excluir a cultura dos grupos socialmente minorizados.

Destaca-se que o referencial teórico que sustenta este estudo possibilitou o planejamento e a realização de práticas pedagógicas inovadoras em turmas de 1º e 3º anos do Ensino Fundamental. Essas atividades integraram a exploração de mitos e lendas amazônicas, linguagens das artes visuais, linguagem multimidiática e a valorização da oralidade, aliadas ao ensino de conteúdos formais da gramática normativa, assim como dos demais conteúdos que compõem o currículo escolar. Isso favoreceu a conexão das atividades do ambiente escolar com as realidades e as transformações que marcam a Amazônia.

Foi possível perceber, ainda, que para ser iniciada na prática do letramento literário, a criança não precisa necessariamente dominar os códigos do sistema de escrita, pois, por meio das diferentes linguagens - multimidiáticas, das artes visuais e da oralidade, por exemplo -, ela pode se relacionar com a literatura, já que a escrita é apenas um dos conhecimentos adquiridos no processo do letramento literário e alfabetização.

No entanto, para que se perpetuem práticas de letramento literário que envolvam a contação de histórias amazônicas no processo de alfabetização, é fundamental a elaboração de planos interdisciplinares, o que perpassa, entre outras coisas, pela capacitação dos professores, envolvendo a formação continuada – um fato que refletirá positivamente na valorização da cultura dos povos amazônidas e na melhoria da qualidade de ensino.

Vale ressaltar que a formação continuada de professores não deve se restringir apenas ao formato online, mas também deve incluir o formato presencial, de modo a atender às especificidades de cada etapa escolar. Assim, no contexto do referido estudo, as formações devem estar articuladas ao processo de letramento literário e alfabetização, bem como à valorização identitária das tradições das culturas negra e indígena (Brasil, 2008).

Segundo Freire (2022), a prática educativa deve partir da realidade dos educandos, e, nesse sentido, a formação continuada pode oferecer ao professor um repertório mais amplo e flexível para trabalhar com as narrativas orais, reconhecendo seu valor na construção da identidade e na promoção do pensamento crítico dos alunos. Essa abordagem ajuda a conectar o ensino da leitura e escrita às vivências e tradições dos estudantes, tornando a aprendizagem mais contextualizada e enriquecedora.

Cabe enfatizar, também, uma perspectiva de formação continuada mencionada por Tardif (2002), que ocorre na interação entre *corpus* universitários e escola, ou seja, quando o pesquisador vai para o lócus da pesquisa – a escola – e, dependendo do contexto e do objetivo do estudo, há uma troca de saberes e experiências que favorece tanto o desenvolvimento do pesquisador quanto a atualização e a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Tal dinâmica foi possível durante minha atuação no campo de pesquisa. Esse tipo de proposta pode despertar nos professores da Educação Básica o desejo de buscar uma formação continuada que não se restrinja àquelas ofertadas pelas Secretarias de Educação, mas que também se relacione com eventos acadêmicos nas universidades.

Poderia continuar destacando muitas reflexões que esta pesquisa me instigou, mas me atenho àquelas que considere relevantes academicamente para o tema pesquisado, dentro da proposta deste trabalho. Sendo assim, enfatizo que a finalidade deste estudo foi suscitar reflexões científicas sobre as narrativas orais do contexto amazônico, destacados os mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para que nas escolas amazônicas se desenvolvam práticas pedagógicas que contextualizem os conhecimentos escolarizados à realidade cultural da

criança amazônida, colaborando para que o ambiente escolar seja um espaço de produção de conhecimentos, interligando os saberes universais aos saberes locais.

Assim, foi possível refletir sobre essas narrativas como práticas interdisciplinares de letramento literário no processo de alfabetização de crianças, as quais, quando planejadas pedagogicamente, permitem leituras e interpretações que vão além do aprendizado da escrita, sendo essenciais para ajudar o indivíduo a desenvolver a compreensão da sua relação com o mundo e com o seu contexto cultural. Portanto, enquanto pesquisadora amazônida, chego a este ponto da materialização dessa narativa, repleta de novas inquietações proporcionadas por este estudo, com a sensação que estou apenas no início de uma nova trajetória. Afinal, ser amazônida é isso, narrar histórias continuamente, revisitando as memórias de nossa ancestralidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

AMADOR DE DEUS, Zélia. Segundo Ato: Persona Contemporânea do racismo brasileiro: democracia racial e branquidade. *In: Ananse tecendo teias na diáspora*: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019, p. 81 – 119.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Manaus: MEC/CONSED/UMDIME, 2019.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. 2. reip. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

ALBERTI, Verena. 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).

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. 1 ed. 7. reimp. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, Renan. **O comércio de artefatos arqueológicos na Serra da Valéria em Parintins**. Amazônia Real. 7 de dezembro de 2015. *In: Serra de Parintins*. Wikipédia: A enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/SerradeParintins>. Acesso em: 10 dez. 2024.

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

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

ARROYO, M. G. O princípio educativo: do trabalho ou a resistência ao trabalho? *In: Teoria e Educação*, [s. l.], n. 1, p. 3-44, 1991.

AZEVEDO, Paulo Cezar Oliveira De; ARAÚJO, Wanderlane Sousa De; SANTOS, Vanice dos. Educação não-formal: entretecendo formação inicial e práticas pedagógicas. *In: Anais da XVI Jornada do HISTEDBR 2023*. João Pessoa(PB) Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xvijornadadohistedbr/749179-educacao-nao-formal--entretecendo-formacao-inicial-e-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 08 mai 2024.

AZEVEDO FILHO, João D’Anúzio Menezes de. **A produção e a percepção do turismo em Parintins**. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013.

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

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 19 de dez. 2024.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, R. R. Os contos de fadas e a tradição paraense. In: SIMÕES, M. S. (Org.) **Memória e comunidade: entre o rio e a floresta**. Belém: UFPA, 2000, p. 71-78.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Tradução de Maria Amélia Cruz, Maria Luz Moita e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

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

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

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **Miséria do Mundo**. Editora Vozes. 1993, p. 693-731.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. Editora UNESP, 2004. p. 7 – 35.

BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI. Brasília, 2013.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada - Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985 - Publicação Original**. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Criança Alfabetizada. In: **Ministério da Educação**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

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

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/11645.htm. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: EC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2023.

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

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

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRITTO, Luiz Persival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BRUNO, Poliana de Almeida. **As vozes anciãs da aldeia Severino/Tefé-AM**: contando histórias, construindo identidades e afirmação étnica. Orientadora: Cristiane da Silveira. 87 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2010.

CABRAL, Aldo Simas. **Parintins**: Cenários e Contextos. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2024.

CADERMATORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 1ª reimpr. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 64–80, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2018.143430. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/143430>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloisa Pezza Cantrão. 4. ed. - São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p.28-44, jan. / abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 23 jan. 2025.

CNSC, Grêmio Estudantil do. Histórico. In: **Colégio Nossa Senhora do Carmo: Há 57 anos formando gerações**. Parintins/AM, 30 de abr. de 2014. Disponível em: <http://cnsccparintins.blogspot.com/p/historico-do-cnsc.html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

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

CASTRO, Kelly Cristina Batista de. **Cunhantãs e curumins poetizando Parintins**. Parintins: Gráfica e Editora João XXIII, 2019.

CASTRO, Kelly Cristina Batista de; PEDROSA, Tatiana. Narrativas orais amazônicas nos livros paradidáticos: tecituras de saberes e o hibridismo cultural. In: **Anais da XVI Jornada do HISTEDBR 2023**. Anais João Pessoa (PB) Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/XVIjornadadohistedbr/730137-narrativas-orais-amazonicas-nos-livros-paradidaticos--tecituras-de-saberes-e-o-hibridismo-cultural>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CASTRO, Kelly Cristina Batista de; PEREIRA, Denilson Diniz. Cunhantãs e curumins leitores de literatura regional e a releitura infantil no 5º ano do ensino fundamental. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81025>. Acesso em: 21 nov. 2024.

CASTRO, Kelly Cristina Batista; PEREIRA, Denilson Diniz. **Leitura e releitura de narrativas orais do contexto amazônico no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade: desafios e proposições. Teresina, PI: Alumia Editorial, 2022.

CEVASCO, Maria Elisa. **Hibridismo cultural e globalização**. ArtCultura, v. 8, n. 12, p. 131 – 138, jan. – jun. 2006. Disponível em: Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1408>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: a teoria e prática**. 2. ed.13. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Jaqueline Gomes da. **Identidade e Cultura Amazônica em Obras da Literatura Infantojuvenil**. 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura as ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, Naia Maria Guerreiro. **Valéria, uma arqueologia ancestral: protagonismo mítico matriarcal na Serra de Parintins, Amazonas**. Orientadora: Iraildes Caldas Torres. 234 p. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, 2020.

DINIZ, Denilson Pereira. **Formação docente para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais na terra das crianças caboclas encantadas do Baixo Amazonas**. Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves. 205 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação Belo Horizonte, 2022.

DINIZ, Ligia Gonçalves. O mundo nos textos literários: releituras da interpretação e possibilidades em sala de aula. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 23, p. 139–162, 2017. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i23p139-162. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ls/article/view/134559>. Acesso em: 26 out. 2024.

DIONÍSIO, Lucas Dias. Fragmentos de *Dolores Dala Guardiã do Alívio*, de Rico Dalasam: reflexões de identidade e transculturação. In: ROLON, Renata Beatriz B; ALMEIDA, Marinei; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos (Orgs). **Literatura em diálogos: africanidades, afrodescendências, trânsitos**. Rio Branco: Nepan Editora, 2022.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

DUTRA, Gracy Kelly Monteiro. **A criança e o espaço urbano: percepções ambientais na Amazônia**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

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

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do Lume**, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, n. 4, p. 01-11. Unicamp/SP. Campinas 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FAGNANI, Eduardo. **Política social no Brasil (1964-2002):** entre a cidadania e a caridade. Orientador: Jose Carlos de Souza Braga. 137 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia, SP: [s.n.], 2005.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIAS, Cristiane Socorro Okamura; RIBEIRO, Edinelza Macedo; ROLIM, Maria Catarina Teixeira. Narrativas lendárias da cultura amazônica: um recurso para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: SANTOS, Alem Silva Marinho dos [et al.] (Org.). **Tecendo a interdisciplinaridade na Amazônia**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, p. 47 – 63.

FARIAS, Elson. **O tupé voador**. 1ª ed. Manaus-Am: Valer, 2001.

FARIAS, Elson. **Viajando com o boto no fundo do rio**. Manaus: Editora Valer, 2002.

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

FAZZI, Rita de Cássia. Sociologia da Infância: reflexões metodológicas da pesquisa com criança. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edição Levana/Attar Editorial, 2015.

FENELON, Délia Ribeiro. 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.

FERNANDES, A. T.; AZEVEDO FILHO, J. D. M. de; BATISTA, I. H. Hierarquia entre os rios Mamuru e Uaicurapá, na Bacia Hidrográfica do Rio Amazonas (Brasil). **REVISTA GEONORTE**, [S. l.], v. 15, n. 50, 2024. DOI: 10.21170/geonorte. 2024. V.15.N.50.239.257. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/12415](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/12415). Acesso em: 26 set. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1986.

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

FRANÇOIS, Julius; BARRADAS, Raimundo. **Educação e pandemia: lições para hoje e amanhã**. São Paulo: Atma, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70–74, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/993>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Carlos Walter P. **Amazônia, Amazônias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008

GOUVÊA, Maria Cristina Soares 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 história da infância**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Parintins-AM**: panorama, população, censo 2022. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama>. Acesso em: 22 ago. 2024.

JACOB, Paulo. **Dicionário da língua popular da Amazônia**. Manaus: Reggo/Academia Amazonense de Letras, 2021.

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

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

KAERCHER, Gládis Elise P. Da Silva. E por falafr em literatura... *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. Da Silva. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 81 – 88.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de Letras. 1995.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. 1ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 8. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

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

KRENAK, Ailton; MAIA, Bruno (Orgs.). **Caminhos para a cultura do bem viver**. [s.l.]: Caminhos para a cultura do bem viver, 2020.

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

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EDUFF, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LEITE, Marli Quadros (Org.). **Oralidade e ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

LOPES, Rafael de Almeida. Crônicas amazônicas e trocas indígenas: caminhos para uma arqueologia documental do Médio Solimões nos séculos XVI e XVII. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Brasil, n. 36, p. 162–188, 2021. DOI: 10.11606/issn.2448-1750.revmae.2021.163764. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/163764>. Acesso em: 12 dez. 2024.

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

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. *In*: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 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.

MARTINS, H. Em busca do passado: **O número de indígenas no Brasil é maior do que mostram os dados oficiais. E há gente atrás de suas origens**. UOL, 4/10/2019. <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/o-que-e-ser-indigena-no-brasil/index.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. Concepções e Práticas Curriculares Docentes: um olhar sobre os saberes locais do contexto amazônico. In: **ARETÉ**. Manaus, v. 6, nº 11, p.53-64, jul-dez, 2013.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Currículo escolar e saberes locais**: ressignificação da prática curricular docente. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MATRIARCA. Intérprete: Boi Bumbá Caprichoso. Compositores: Cezar Moraes, Diego Silva, Sandro Santos. In: **Um Canto de Esperança Para Mátria Brasilis**. Parintins: Caprichoso, 2019.

MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e encantaria amazônica. In: PRANDI, R. (Org.). **Encantaria brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. p. 11-58.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MELO, Edvaldo. Cultura em Pernambuco. **UNIART CUTURA VIVA**, Timbaúba/PE, 10 de abril de 2010. Disponível em: <http://edvaldomelo.blogspot.com/2010/04/cultura-em-pernambuco.html>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MIRANDA, Tayane Teixeira. **Os processos fonológicos na fala de moradores de uma comunidade ribeirinha de Parintins – AM**. 2023. 38f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Letras) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins. 2023. Disponível: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/5386>. Acesso em: 16 de out. 2024.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637>. Acesso em: 20 out. 2024.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNDURUKU, Daniel. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 21 - 28.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio: versão infantil**. 2. ed. São Paulo: Callis Ed. 2010.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. 1ª ed. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. 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 mai. 2024.

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

O CONTADOR de Histórias. Intérprete: Boi Bumbá Caprichoso. Compositores: Adriano Aguiar, Alquiza Maria, Vanessa Mendonça. In: **A Magia que Encanta**. Parintins: Caprichoso, 2011.

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.

PAULUCIO, Jéssica Figueiredo; CARVALHO, Leticia Queiroz de. **Paradidáticos na sala de aula [recurso eletrônico]: diálogos, experiência e leitura**. 1. ed. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

PEDROSA, Tatiana de Lima. **Arqueologia e interpretação: a criação de dois modelos arqueológicos para a Amazônia**. Orientador: Arno Alvarez Kern. 93 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS. Porto Alegre, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002, p. 35-39.

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

PINTO, Renan Freitas. **A viagem das idéias**. Estudos Avançados, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 53, p. 97–114, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10049>.. Acesso em: 2 abr. 2025.

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 mai. 2024.

RANGEL, Valeska Bernardo. RELEITURA NÃO É CÓPIA: REFLETINDO UMA DAS POSSIBILIDADES DO FAZER ARTÍSTICO. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 33–60, 2012. DOI: 10.5965/2358092503032004033. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534>. Acesso em: 25 out. 2024.

REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra (Orgs.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana, 2015.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 202, p. 1-1. Março, 2018.

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

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença. **História da arte**. 17^a. ed. 10^a. impr. São Paulo: Editora Ática, 2011.

SANTOS, Maria do Socorro Libório dos. **O guaraná de Maués e as narrativas orais no Ensino de Língua Portuguesa**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educando**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Tatiana de Lima Pedrosa. **Arqueologia e interpretação: a criação de dois modelos arqueológicos para a Amazônia**. Orientador: Arno Alvarez Kern. 93 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS. Porto Alegre, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Crianças. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”. Minho: Universidade do Minho, 2002.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 7(1), 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SERRÃO, Maickson dos Santos. **Curupira, a mãe da mata**. Spotify Podcast: Pavulagem. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/3eV3Y1WRrSD34Ng5KSS8di?si=A-qbtIAhSvSkyaDQ_vBHCQ. Acesso em: 04 mai. 2024.

SERRÃO, Maickson dos Santos. **Origem da noite**: parte II. 29 de março de 2024. Instagram: opavulagem. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C5GqUSdrSS8/?igsh=MW9rbjdmeTBsdTR4ZQ==>. Acesso: 16 mai. 2024.

SICSÚ, Delma Pacheco. **Narrativas de escritores indígenas amazonenses**: modos de ver; modos de pensar. Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira. 2023. 251f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2023.

SILVA, Eliane Góis da. **A tela encantada**: filmes de visagens e a reinvenção das narrativas orais no cinema popular de Tefé. Orientadora: Veronica Prudente Costa. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, Amazonas, 2019.

SILVEIRA, Diego Omar da; SENA, Roberto (Orgs.). **O livro da toada**: uma antologia Caprichoso. Manaus, AM: Editora UEA; Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2024.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 1998.

SOUZA, Antonio Escandiel de (Org.). **Educação, sociedade e cultura**. Cruz Alta: Ilustração, 2022.

SOUZA, J. A. de Pontes e; MUBARAC SOBRINHO, R. S.; HERRAN, V. C. S. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônida: 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 mai. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo. Cortez. 1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

UGARTE, Auxiliomar Silva. **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.

VALLE, Geraldo Jorge Tupinambá do. **A cidade do esquecimento: Manaus entre a memória das ausências e as ausências da memória**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.8.2013.tde-13112015-130347. Acesso em: 26 fev. 2025.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; CARVALHO, Luciana Gonçalves de (Org.). **Isso tudo é encantado: histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore literário e linguístico: pesquisa de literatura oral e de linguagem popular**. Juiz de Fora: Uduf JF, 1995.

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

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

ZULUAGA, Mayra Yadiva Ricardo. **Nainekü: Buegü (crianças) Magütá leen los tü (hilos) del espíritu de la selva**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista com os(as) alunos(as).

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS(AS) ALUNOS(AS)

Data da Entrevista: __/__/__

Caracterização

Idade: _____

Ano/Série que está matriculado: _____

1. Vocês gostam de ouvir histórias, mitos e lendas, que falam sobre a floresta, o rio, os animais e as pessoas que vivem aqui na Amazônia?
2. Quais dessas histórias vocês gostariam de compartilhar?
3. Quem contou essas histórias para vocês?
4. Em que momento vocês ouviram essas histórias?
5. Por que vocês gostam de ouvir mitos e lendas Amazônicas?

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista com as professoras.



ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM AS PROFESSORAS

Entrevistado (a): _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Caracterização

Idade: _____

Tempo de serviço no Magistério: _____

Formação Acadêmica: _____

Ano/Série que ministra aula: _____

1. Com que frequência você utiliza histórias orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula?
2. O seu planejamento didático para trabalhar as narrativas orais amazônicas é elaborado numa perspectiva disciplinar ou interdisciplinar? Justifique a sua resposta.
3. Qual a sua opinião sobre a forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o Referencial Curricular Amazonense (RCA) contemplam o uso das narrativas orais amazônicas, mais especificamente os mitos e as lendas, no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
4. Qual a sua maior preocupação ao abordar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, em sala de aula?
5. Você sente preparada para trabalhar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de alfabetização?
6. Na sua opinião, de que forma os órgãos federativos contribuem para que haja na escola materiais didáticos e paradidáticos, bem como livros sobre o território amazônico?
7. De acordo com a sua perspectiva, qual a importância de trabalhar as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
8. Na sua opinião, como os estudantes respondem às atividades propostas que envolvem as narrativas orais amazônicas?

APÊNDICE 3 – Termos de consentimento.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A professora _____, está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa científica intitulada **“Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a relação social atribuída as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e tem como justificativa suscitar reflexões científicas sobre narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois no território amazônico é comum a prática do contar e/ou ouvir mitos e lendas amazônicas, sendo necessária uma análise de como essas narrativas orais são trabalhadas em sala de aula e como se apresentam nas propostas curriculares que norteiam o sistema de ensino.

Esta pesquisa será realizada por meio de uma entrevista, gravada em áudio, constituída por uma média de 08 questões tendo duração média de 30 minutos. Todo conteúdo gravado, fotografado em sua íntegra e os dados da professora participante não serão disponibilizados a ninguém que não sejam a pesquisadora e coordenadora deste projeto e estarão sobre a tutela da pesquisadora. Os dados da participante serão registrados somente internamente. Para o público que irá acessar esta pesquisa futuramente e eventos gerados a partir dela, o participante terá um codinome e quaisquer informações que levem a identificá-lo será suprimida de forma que é garantido o anonimato.

Esta pesquisa não gera nenhum tipo de remuneração financeira ou custos a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (CNSC) ou ao aluno, e conta com um programa de devolutiva ao final dela (após março de 2025) em forma de palestras, tanto aos alunos quanto a equipe de colaboradores da escola.

Esta pesquisa tem caráter de riscos mínimos e possui protocolo para eventuais ocorrências. Sobre os riscos estão: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto com a lembrança de situações relacionadas as perguntas, irritabilidade com a condição de questionado, vergonha, cansaço e estresse. Esta pesquisa não possui riscos de caráter físico. Sobre o protocolo a ser cumprido mediante a ocorrência de danos aos participantes estão as seguintes medidas: é garantido o direito a ressarcimento em caso de despesas relacionadas à sua participação; é garantido o direito a indenização em caso



de danos nos termos da Lei Geral da Proteção de dados (LGPD – Lei 13.709/19) ou quaisquer outros tipos de danos resultantes de sua participação e; assegurado o acesso a assistência integral imediata de forma gratuita pelo tempo que for necessário em casos de danos recorrentes da pesquisa.

A professora pode se recusar a participar da pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer momento, antes, durante ou depois da entrevista, e isso não gerará nenhum tipo de dano ou ônus a você ou a pesquisa. É direito da professora de escolher não responder a alguma(s) pergunta(s), sem necessidade de justificar este feito ou sua desistência voluntária de participação.

Este estudo será realizado pela mestrandia Kelly Cristina Batista de Castro, sob orientação da Professora Dr^a. Tatiana de Lima Pedrosa dos Santos pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), subsidiada pela Fundação de Amparo a Pesquisas do Estado do Amazonas (FAPEAM), em parceria com a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (CNSC) e aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

No caso de aceitar fazer parte do estudo, após ser devidamente esclarecida do que se trata, coloque sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável pelo estudo.

Desde já fica garantido o sigilo da identidade do(a) entrevistado(a). Em caso de recusa a professora não será penalizada de forma alguma. Sua participação colaborará para a construção do conhecimento científico.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**. Fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação, autorizo a utilização das informações prestadas para a pesquisa.



Em caso de quaisquer dúvidas relativas à pesquisa, posso procurar informações e/ou ajuda a qualquer momento com a pesquisadora através do contato (92) 98556-9381 ou do endereço eletrônico kcbdc.mic23@uea.edu.br em horário e dia comercial quando ocorrência comum ou, em qualquer horário e dia quando caráter de urgência ou, com o Comitê de Ética em Pesquisa, colegiado multidisciplinar defensor dos direitos dos participantes da pesquisa, contato telefônico: (92) 3878-4368, endereço eletrônico: cep@uea.edu.br, localizado na Av. Carvalho Leal, 1777, Chapada CEP: 69065-001 e seu atendimento ocorre de segunda a sexta de 08:00 (oito) às 17:00 (dezessete) horas.

Este documento vai ser feito em duas cópias, uma fica comigo e outra com pesquisadora do estudo.

Pesquisadora

Professora participante
da pesquisa

-AM, ____ de ____ de 2024.
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA SER
ASSINADO PELO RESPONSÁVEL DA CRIANÇA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

O(a) aluno(a) _____, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de um projeto de pesquisa científica intitulado **“Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a relação social atribuída as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e tem como justificativa suscitar reflexões científicas sobre narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois no território amazônico é comum a prática do contar e/ou ouvir mitos e lendas amazônicas, sendo necessária uma análise de como essas narrativas orais são trabalhadas em sala de aula e como se apresentam nas propostas curriculares que norteiam o sistema de ensino.

Esta pesquisa será realizada por meio de uma entrevista, gravada em áudio, constituída por uma média de 05 questões tendo duração média de 30 minutos. Todo conteúdo gravado, fotografado em sua íntegra e os dados do aluno participante não serão disponibilizados a ninguém que não sejam a pesquisadora e coordenadora deste projeto e estarão sobre a tutela da pesquisadora. Os dados do participante serão registrados somente internamente. Para o público que irá acessar esta pesquisa futuramente e eventos gerados a partir dela, o participante terá um codinome e quaisquer informações que levem a identificá-lo será suprimida de forma que é garantido o anonimato.

Esta pesquisa não gera nenhum tipo de remuneração financeira ou custos a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (CNSC) ou ao aluno, e conta com um programa de devolutiva ao final dela (após março de 2025) em forma de palestras, tanto aos alunos quanto a equipe de colaboradores da escola.

Esta pesquisa tem caráter de riscos mínimos e possui protocolo para eventuais ocorrências. Sobre os riscos estão: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto com a lembrança de situações relacionadas as perguntas, irritabilidade com a condição de questionado, vergonha, cansaço e estresse. Esta pesquisa não possui riscos de caráter físico. Sobre o protocolo a ser cumprido mediante a ocorrência de danos aos participantes estão as seguintes medidas: é garantido o direito a ressarcimento em caso de despesas relacionadas à sua participação; é garantido o direito a indenização em caso de danos nos termos da Lei Geral da Proteção de dados (LGPD – Lei 13.709/19) ou quaisquer

outros tipos de danos resultantes de sua participação e; assegurado o acesso a assistência integral imediata de forma gratuita pelo tempo que for necessário em casos de danos recorrentes da pesquisa.

O aluno pode se recusar a participar da pesquisa e o seu responsável retirar seu consentimento em qualquer momento, antes, durante ou depois da entrevista, e isso não gerará nenhum tipo de dano ou ônus a você ou a pesquisa. É direito do aluno ainda escolher não responder a alguma(s) pergunta(s), sem necessidade de justificar este feito ou sua desistência voluntária de participação.

Este estudo será realizado pela mestrandia Kelly Cristina Batista de Castro, sob orientação da Professora Dr^a. Tatiana de Lima Pedrosa dos Santos pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), subsidiada pela Fundação de Amparo a Pesquisas do Estado do Amazonas (FAPEAM), em parceria com a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (CNSC) e aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

No caso de aceitar que o(a) referido(a) aluno(a) faça parte do estudo, após ser devidamente esclarecido(a) do que se trata, coloque sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável pelo estudo.

Desde já fica garantido o sigilo da identidade do(a) entrevistado(a). Em caso de recusa o(a) aluno(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Sua participação colaborará para a construção do conhecimento científico.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG
_____, responsável do(a) aluno(a)
_____.

concordo que ele(a) participe voluntariamente da pesquisa **“Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) aluno(a). Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação, autorizo a utilização das informações prestadas pelo(o) referido(a) aluno(a) para a pesquisa.

Em caso de quaisquer dúvidas relativas à pesquisa, posso procurar informações e/ou ajuda a qualquer momento com a pesquisadora através do contato (92) 98556-9381 ou do endereço eletrônico kcbdc.mic23@uea.edu.br em horário e dia comercial quando ocorrência comum ou, em qualquer horário e dia quando caráter de urgência ou, com o Comitê de Ética em Pesquisa, colegiado multidisciplinar defensor dos direitos dos participantes da pesquisa, contato telefônico: (92) 3878-4368, endereço eletrônico: cep@uea.edu.br, localizado na Av. Carvalho Leal, 1777, Chapada CEP: 69065-001 e seu atendimento ocorre de segunda a sexta de 08:00 (oito) às 17:00 (dezessete) horas.

Este documento vai ser feito em duas cópias, uma fica comigo e outra com pesquisadora do estudo.

Pesquisadora

Responsável pelo participante
da pesquisa

Manaus-AM, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE 4 – Termos de autorização de gravação.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E IMAGEM E USO DE DADOS

Eu, _____ identificado(a) com o número do CPF _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do depoimento e/ou o uso de imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora Kelly Cristina Batista de Castro, portadora do número de CPF 924.275.612-15, do projeto de pesquisa intitulado **“Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”** a realizar as fotos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e do depoimento para fins científicos e de estudos (livros, artigos, dissertações, slides e transparências) em favor da pesquisadora da pesquisa.

_____-AM, ____ de ____ de 2024.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Professora participante da pesquisa

Pesquisadora responsável pela pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E IMAGEM E USO DE
DADOS – PARA SER ASSINADO PELO RESPONSÁVEL DA CRIANÇA
PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Eu, _____ identificado(a)
com o número do CPF _____, responsável do(a) aluno(a)
_____, depois de
conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da
pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do depoimento e/ou o uso de
imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),
AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Kelly Cristina Batista de Castro,
portadora do número de CPF 924.275.612-15, do projeto de pesquisa intitulado “**Narrativas
orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos
anos iniciais do Ensino Fundamental**” a realizar as fotos que se façam necessárias sem
quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas
fotos (seus respectivos negativos) e do meu depoimento para fins científicos e de estudos
(livros, artigos, dissertações, slides e transparências) em favor da pesquisadora da pesquisa,
acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das
crianças e adolescentes (ECA, Lei no 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº
10.741/2003) e das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 3.298/1999 alterado pelo Decreto nº
5.296/2004).

Manaus-AM, _____ de _____ de 2024.

Responsável pelo(a) participante da pesquisa

Pesquisadora responsável pela pesquisa

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de Anuência.



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, MARIA IRACEMA OLIVEIRA DE LIMA, BRASILEIRA, SOLTEIRA (RELIGIOSA), portadora do RG Nº 411919-3-SESEG/AM,, CPF Nº 188193543-49, GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DO CARMO, declaro estar de acordo e AUTORIZO a execução da pesquisa “NARRATIVAS ORAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO: LEITURA E RELEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, conduzida pelo PROF. DR(A) TATIANA DE LIMA PEDROSA SANTOS, realizada por KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO, projeto de Pesquisa de Mestrado em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas — UEA/AM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados coletados dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

Parintins, 21 de fevereiro de 2024.


Mª Iracema Oliveira de Lima
 Port. GS - 98/10.02.2014 - SEDUC
 Gestora - E.E.N.-Sra. do Carmo
 Parintins - AM

ASSINATURA DA GESTORA DA ESCOLA

ANEXO 2 - Declaração sobre uso e destinação do material coletados e termo de responsabilidade.



TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, **KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO**, portadora do RG Nº **2106006-1**, CPF **924275612-15**, vinculada a UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA, na função de () discente, () docente, (X) pesquisadora () outro:, desenvolvendo a pesquisa intitulada **“NARRATIVAS ORAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO: LEITURA E RELEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, com aplicação na Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC-AM, **declaro-me ciente e de acordo com os critérios estabelecidos abaixo:**

1. Dados e arquivos fornecidos pela SEDUC deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo, e que eventual divulgação será feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda os termos do Art. 5º da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito à intimidade e a privacidade dos(as) consultados(as), sejam eles(elas) pacientes ou não.
2. De que eventuais informações a serem divulgadas serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações em publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados, que não guardem compromisso ou relação científica.

COMPROMETO-ME com a guarda e sigilo das informações pessoais: como nome, idade, sexo, nome de instituições que porventura possam compor dados tanto quantitativos quanto qualitativos da pesquisa ora proposta, sob pena de responsabilização civil, penal e administrativa.

Manaus, 18 de MARÇO de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br
KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO
Data: 03/04/2024 11:09:49-0300
Verifique em <https://validar.jl.gov.br>

KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO

CPF: 924.275.612-15

www.seduc.am.gov.br
instagram.com/seducamazonas/
facebook.com/seducamazonas/
Avenida Waldomiro Lustosa, 250, Japiim II
Manaus - AM - CEP 69076-830

Folha: 51

Departamento de
Gestão Escolar

Secretaria
Executiva
Adjunta
Pedagógica

Secretaria de
Estado de Educação
e Desporto Escolar

Documento assinado digitalmente por: ARIADNE SANTOS SOUSA-748***** em 18/03/2024 às 18:55 utilizando assinatura por login/senha. Documento assinado digitalmente por: CARLA CLAUDIA PACHECO REIS LIMA-610***** em 18/03/2024 às 16:11 utilizando assinatura por login/senha.

ANEXO 3 - Partes inicial e final do parecer consubstanciado.



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas orais do contexto amazônico: leitura e releitura no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 19 de Abril de 2024

Assinado por:

ELIELZA GUERREIRO MENEZES
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Carvalho Leal, 1777

Bairro: Cachoeirinha

CEP: 69.065-001

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3878-4368

Fax: (92)3878-4368

E-mail: cep.uea@gmail.com