



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



RENILSON BARBOSA DOS SANTOS

NARRATIVAS AMAZÔNICAS DE LUÍS SEVALHO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E
LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MANAUS

2026

RENILSON BARBOSA DOS SANTOS

NARRATIVAS AMAZÔNICAS DE LUÍS SEVALHO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E
LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento.

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- S237n Santos, Renilson Barbosa dos
Narrativas amazônicas de Luís Sevalho, mediação pedagógica e
letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental / Renilson Barbosa
dos Santos. - 2026.
196 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Cássia Maria Bezerra do Nascimento.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2026.
1. Letramento literário. 2. Leitura literária. 3. Mediação de leitura. 4.
Narrativas amazônicas. 5. Literatura no Ensino Fundamental. I.
Nascimento, Cássia Maria Bezerra do. II. Universidade Federal do
Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título
-

RENILSON BARBOSA DOS SANTOS

NARRATIVAS AMAZÔNICAS DE LUÍS SEVALHO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E
LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Estudos Literários, sob orientação da Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento.

Aprovado em 09 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento – Presidente/Orientadora (PPGL/UFAM)

Prof. Dr. Kleber Ferreira Costa – Membro (PPGFPI e PROFLETRAS/ UPE/campus
Petrolina)

Prof. Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha – Membro (PPGL/UFAM)

Dedico este trabalho a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção de minha trajetória pessoal e profissional. Amigos, colegas e tantas outras pessoas cujos nomes ou rostos já não recordo, mas cujas ajudas e boas intenções seguem presentes em minha memória.

À esperança, que sempre me acolheu.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à vida, por tudo que representam. Estar aqui, concluindo este trabalho, já é resposta suficiente para muitas perguntas.

À minha família, representada pelo meu irmão Edilson Sueco Barbosa dos Santos, e a todos os amigos e colegas de trabalho que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento ao longo desta trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade de retomar os estudos e concluir uma etapa fundamental para a minha vida profissional.

À minha orientadora, profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento, pelo acompanhamento, pelo apoio em momentos difíceis e pelas contribuições indispensáveis à realização deste trabalho.

Ao prof. Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha, cujo incentivo foi determinante desde o início desta jornada. A participação nas Efemérides Amazônicas de Letras, em 2023, foi o estímulo que me animou a retornar à academia. Nas disciplinas do programa, sua experiência e generosidade me ajudaram a delimitar com precisão o objeto e o caminho deste trabalho.

Ao prof. Dr. Cacio José Ferreira, pela contribuição aos meus estudos em literatura amazônica e pelo apoio durante o percurso acadêmico no programa.

À profa. Dra. Adriana Cristina Aguiar Rodrigues, coordenadora do PPGL/UFAM, pelo incentivo durante as aulas e pelo acolhimento ao longo do curso.

À profa. Marsileia Brasil de Lima, amiga que a educação me proporcionou, pelo apoio desde antes mesmo da inscrição no programa, pela consideração, escuta e partilha em todos os momentos durante a pesquisa.

Ao prof. Dr. Fabrício Magalhães de Souza, pelas partilhas e observações que antecederam e enriqueceram o projeto de pesquisa.

Ao prof. Dr. Kleber Ferreira Costa, pela gentileza e pelas contribuições fundamentais, que foram indispensáveis para o aprimoramento e a conclusão deste trabalho.

À equipe da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, instituição que acolheu a pesquisa com generosidade. Em especial, à gestora Luciana Mara Carvalho Aguiar, que assinou o termo de anuência e ofereceu total suporte à realização da intervenção pedagógica. Ao prof. Junio Dourado Rego, à pedagoga Sandra Suely Cardoso da Costa e à profa. Francisca

Valéria de Souza Duarte, pelo apoio fundamental junto aos estudantes, pais e responsáveis, pelo incentivo constante e pela atenção às necessidades do trabalho ao longo de todo o processo. À pedagoga Ildeneti de Jesus Alves Costa, pelo incentivo contínuo.

À Profa. Sandra Elaine Siqueira Corrêa, pela crença em meu potencial nos anos anteriores à pesquisa e por me estimular a permanecer no caminho dos estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), pelo apoio institucional prestado por meio do Programa Qualifica, que viabilizou o afastamento funcional para fins de estudo e contribuiu para a continuidade de minha formação acadêmica.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, reitero minha sincera gratidão.

*Cobra grande no rio sem fim
No espelho do rio
uma linha se move
em arte visual.
Não é o vento
não é o remo
é a serpente, filha do perau.*

*Ela risca a pele líquida
com curvas que lembram o tempo
círculos que não acabam
como a memória dos velhos
ao redor da fogueira.*

*Os pajés dizem
que a cobra não nada:
ela escreve o rio
com palavras-águas.
Cada curva, expressão
cada vaivém
um canto de origem.*

*No fundo das águas
mora a grande grande
avó dos rios
tecendo espirais invisíveis
para segurar o mundo.*

*Quem mergulha ali
ouve seu sussurro:
“a vida é correnteza,
mas o espírito é curva,
se enrola, se desdobra,
volta sempre”.*

*E o curumim ou cunhantã
que vê a cobra passar
sabe que não é só bicho que está passando:
é caminho
é aviso
é mito vivo
a rastejar no espelho móvel
do rio sem fim
(Carlos Guedelha).*

*O papel da escola no paradigma do
letramento literário consiste em garantir um
espaço próprio e condições adequadas para
o ensino da literatura.
(Cosson, 2020, p. 192)*

RESUMO

Esta dissertação analisa a aplicação pedagógica das narrativas em prosa de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, no desenvolvimento do letramento literário de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, em Manaus – AM. O problema de pesquisa investiga de que maneira essas narrativas podem contribuir para a formação leitora no contexto escolar amazônico. A abordagem é qualitativa, com intervenção pedagógica planejada em três encontros, organizados segundo a sequência básica proposta por Rildo Cosson — motivação, introdução, leitura e interpretação —, e os dados foram produzidos por meio de triangulação entre questionários diagnósticos e avaliativos, produções textuais e visuais dos alunos e diário de campo do pesquisador. O referencial teórico articula o princípio do direito à literatura, formulado por Antonio Candido, com a teoria do letramento literário, sistematizada por Cosson, e as concepções de mito, água e sagrado presentes nas obras de Marcos Frederico Krüger, Socorro Santiago e Mircea Eliade. A contextualização da produção literária de Sevalho situa sua escrita no âmbito da tradição oral ribeirinha do Médio Solimões, compreendida — a partir das reflexões de Rufino e Krenak sobre ancestralidade enquanto potência ativa no presente — como prática que reativa memórias e modos de existência coletivos, aqui denominada escrita ancestral. A análise das seis narrativas selecionadas — “Boto flecheiro tefeense”, “Lenda do cururu Teitei”, “O curupira do Xidarini”, “O sucuri do Mamiá”, “A cobra Ouromante” e “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” — revela a presença de estruturas míticas, poética das águas e hierofanias que organizam o imaginário ribeirinho e operam como matrizes de sentido na experiência dos estudantes. Os resultados indicam que a leitura mediada das narrativas de Sevalho favoreceu a construção de sentidos articulados à identidade cultural amazônica, ampliou o repertório literário dos estudantes e demonstrou o potencial pedagógico da literatura regional como instrumento de formação leitora crítica no 6º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Mediação de leitura. Narrativas amazônicas. Literatura no ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the pedagogical application of prose narratives from *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021) by Luís Sevalho in the development of literary literacy among sixth-grade students at Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, in Manaus, Amazonas, Brazil. The research problem investigates how these narratives may contribute to reader formation within the Amazonian school context. The study adopts a qualitative approach with a planned pedagogical intervention carried out over three sessions, structured according to the basic sequence proposed by Rildo Cosson — motivation, introduction, reading, and interpretation. Data were produced from triangulation of diagnostic and evaluative questionnaires, students' written and visual productions, and the researcher's field journal. The theoretical framework draws from Antonio Candido's principle of literature as a human right, Cosson's theory of literary literacy, and the conceptions of myth, water, and the sacred found in the works of Marcos Frederico Krüger, Socorro Santiago, and Mircea Eliade. The contextualization of Sevalho's literary production situates his writing within the riverside oral traditions from the Middle Solimões region, which draws from Rufino's and Krenak's reflections on ancestrality as an active force in the present, a conception here understood as ancestral writing, a term proposed by this study to describe a practice that renews collective memories and ways of existence through literary language. The analysis of six selected narratives — “Boto flecheiro tefeense”, “Lenda do cururu Teitei”, “O curupira do Xidarini”, “O sucuri do Mamiá”, “A cobra Ouromante”, and “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé”— reveals the presence of mythic structures, a poetics of waters, and hierophanies that organize the Solimões riverside imagery and shape the meaning to the students' experience. The findings indicate that the mediated reading of Sevalho's narratives supported the construction of meanings linked to Amazonian cultural identity, broadened students' literary repertoire, and demonstrated the pedagogical potential of regional literature as an instrument for critical reader formation in the 6th grade of Lower Secondary Education.

Keywords: Literary literacy. Literary Reading. Reading mediation. Amazonian narratives. Literature in lower secondary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa de <i>Contos, dramaturgias e lendas amazônicas</i> (Sevalho, 2021).....	67
Figura 2 – Capa de <i>O livro de ouro: as loucuras de Valcizinho de Moraes – coletânea de prosas e versos para você morrer de rir, Volume 1</i> (Sevalho, 2000).	70
Figura 3 – Capa de <i>O livro de ouro: as loucuras de Valcizinho de Moraes – poemas tefeenses, Volume 2</i> . (Sevalho, 2002).	71
Figura 4 - Capa de <i>Rio Profundo</i> (Sevalho, 2012).	72
Figura 5 - Mediação docente durante a etapa de motivação e introdução da sequência básica.	93
Figura 6 - Dinâmica geral da oficina: mediação docente e engajamento discente no ambiente de pesquisa.	97
Figura 7 - Estudante realizando a produção criativa baseada na “Lenda do cururu Teitei”...	110
Figura 8 - Desenho da “Lenda do cururu Teitei” produzido pelo estudante 12.	111
Figura 9 - Desenho da “Lenda do cururu Teitei” produzido pelo estudante 33.	112
Figura 10 - Desenho da “Lenda do cururu Teitei” produzido pelo estudante 36.	113
Figura 11 - Estudantes socializando suas produções criativas.	114
Figura 12 - Desenho da “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” produzido pelo estudante 04.	142
Figura 13 - Desenho da "Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé" produzido pelo estudante 11.	143
Figura 14 - Desenho da “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” produzido pelo estudante 23.	144

LISTA DE SIGLAS

ADCAM – Associação para o Desenvolvimento Coesivo da Amazônia

ASSEAM – Associação dos Escritores do Amazonas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

FLONA – Floresta Nacional

GOT – Ginásio Orientado para o Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEOG – Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFAM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: MITO, IMAGINAÇÃO AMAZÔNICA E ESPAÇO SAGRADO	23
1.1 Do direito à literatura ao letramento literário: Fundamentos teóricos e mediação pedagógica no contexto amazônico	24
1.2 Mito, água e território na constituição da literatura regional	33
1.2.1 Marcos Frederico Krüger e a matriz mítica da literatura amazônica	34
1.2.2 Socorro Santiago e a poética das águas na sensibilidade amazônica	44
1.2.3 A articulação entre matriz mítica e poética das águas.....	50
1.3 Mircea Eliade e a estrutura simbólica do sagrado: a hierofania como fundamento ontológico na literatura de Luís Sevalho	50
1.4 Mediação pedagógica, formação leitora e o lugar da literatura regional.....	59
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA E DO AUTOR: PERCURSOS E INTERFACES DE UMA ESCRITA ANCESTRAL.....	67
2.1 Trajetória pessoal e literária de Luís Sevalho: inserção na tradição oral amazônica	69
2.2 Tefé: formação histórica, configuração territorial e centralidade ribeirinha no Médio Solimões	73
2.3 Contos, dramaturgias e lendas amazônicas: uma poética da pluralidade e resistência cultural	76
2.4 Critérios de seleção do <i>corpus</i>	82
2.5 A literatura como mediação entre memória e formação do leitor amazônico.....	85
3 DO TEXTO À SALA DE AULA: ANÁLISE E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DAS NARRATIVAS DE LUÍS SEVALHO	87
3.1 Procedimentos metodológicos da intervenção	88
3.1.1 Contexto da pesquisa.....	89
3.1.2 Organização da sequência de leitura	90
3.1.3 Referencial metodológico: A sequência básica de Rildo Cosson	91
3.1.4 Instrumentos de coleta de dados.....	95
3.2 Os encontros de leitura: Análise das narrativas e recepção dos estudantes.....	96
3.2.1 Primeiro encontro: Sedução e o sagrado no cotidiano	97
3.2.1.1 Boto flecheiro tefeense: mito, função social e recriação literária.....	98

3.2.1.2 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: recriação narrativa	101
3.2.1.3 Lenda do cururu Teitei: Hierofania e a sacralização da natureza na literatura de Sevalho	106
3.2.1.4 Prática pedagógica e análise das produções dos alunos: a materialização do sagrado em desenhos e legendas.....	109
3.2.2 Segundo encontro: guardiões e perigos da floresta e dos rios.....	115
3.2.2.1 O curupira do Xidarini: mito, território e a defesa do espaço sagrado.....	115
3.2.2.2 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: Recriação textual na produção dos estudantes	119
3.2.2.3 O sucuri do Mamiá: a água como elemento estruturante da experiência ribeirinha...	123
3.2.2.4 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: Escrita criativa e apropriação mítica	126
3.2.3 Terceiro encontro: Proteção do território e fundação do espaço	130
3.2.3.1 A cobra Ouromante: mito, proteção do território e resistência à exploração	131
3.2.3.2 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: Recriação da narrativa da cobra Ouromante	134
3.2.3.3 Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé: Mito, fundação do espaço e estabilidade do território.....	138
3.2.3.4 Prática pedagógica e análise das produções dos alunos: Representação visual e organização simbólica do espaço	141
3.3 Análise comparativa dos questionários: Deslocamentos no repertório e na experiência de leitura no contexto do letramento literário amazônico	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	159
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL: PERFIL DO LEITOR; OPINIÕES SOBRE LEITURA E LITERATURA; EXPECTATIVAS ANTES DAS LEITURAS.....	159
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL: OPINIÕES DEPOIS DAS LEITURAS; REFLEXÃO FINAL	161
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ATIVIDADE 01: “BOTO FLECHEIRO TEFEENSE”	163
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ATIVIDADE 02: “LENDA DO CURURU TEITEI”	164
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ATIVIDADE 03: “O CURUPIRA DO XIDARINI”	165

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ATIVIDADE 04: “O SUCURI DO MAMIÁ”	166
APÊNDICE G – ROTEIRO DA ATIVIDADE 05: “A COBRA OUROMANTE”	167
APÊNDICE H – ROTEIRO DA ATIVIDADE 06: “LENDA DO BAIRRO DE SANTO ANÔNIO EM TEFÉ”	168
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	169
APÊNDICE J – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	172
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL RESPONDIDO PELO ESTUDANTE 02.....	175
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL RESPONDIDO PELO ESTUDANTE 02.....	176
APÊNDICE M – AMOSTRA DE ATIVIDADE 01 (“BOTO FLECHEIRO TEFENSE”) RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 23	177
APÊNDICE N – AMOSTRA DE ATIVIDADE 03 (“O CURUPIRA DO XIDARINÍ”) RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 33	178
APÊNDICE O – AMOSTRA DE ATIVIDADE 04 (“O SUCURI DO MAMIÁ”) RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 14	179
APÊNDICE P – AMOSTRA DE ATIVIDADE 05 (“A COBRA OUROMANTE”) RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 35	180
APÊNDICE Q – RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: REGISTRO CRONOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO	181
APÊNDICE R – MATERIAL DE LEITURA ENTREGUE INDIVIDUALMENTE AOS ESTUDANTES DURANTE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	185
ANEXOS.....	190
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UFAM	190
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA.....	196

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga a leitura de narrativas amazônicas de Luís Sevalho no contexto escolar, com foco na formação do leitor no 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo toma como referência o Letramento Literário (Cosson, 2022) e considera as condições de mediação da leitura em escola pública, tendo em vista a inserção de produções regionais no ensino de literatura.

No âmbito do ensino de literatura na Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, persistem tensões relacionadas à seleção das obras e aos modos de mediação da leitura. Para compreender a relevância da escolha de um autor regional no contexto escolar, é preciso considerar que o ensino de literatura no Brasil não constitui uma prática estática, mas um campo orientado por referenciais que definem o que deve ser ensinado e de que modo. Em *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), Rildo Cosson identifica esse campo como organizado em paradigmas, isto é, em “saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento” (Cosson, 2020, p. 7). Trata-se, portanto, de uma “moldura” que orienta, explica e, ao mesmo tempo, delimita a atuação docente.

A partir da sistematização proposta por Cosson, o ensino de literatura no Brasil pode ser compreendido como uma sucessão de seis paradigmas distribuídos entre dois modelos tradicionais, o moral-gramatical e o histórico-nacional, e quatro contemporâneos, o analítico-textual, o social-identitário, o da formação do leitor e o do letramento literário. Em diferentes graus, esses paradigmas orientaram práticas nas quais o texto literário foi frequentemente mobilizado em função de finalidades que o excedem, desde a formação moral e linguística, no paradigma moral-gramatical, até a consolidação de uma identidade nacional, no histórico-nacional. Nos paradigmas contemporâneos, embora haja deslocamentos significativos, também se observam tensões específicas, seja no tecnicismo do analítico-textual, seja na ênfase ético-política do social-identitário, seja ainda na centralidade conferida ao prazer e ao hábito de leitura pelo paradigma da formação do leitor. É nesse panorama que este trabalho se aproxima do letramento literário, por compreender a leitura literária como prática social e formativa sem desconsiderar a especificidade histórica e cultural do leitor amazônico.

Nessa perspectiva, a leitura literária é entendida, tal como propõe Cosson (2022), como prática social que envolve fruição, interpretação e participação em uma comunidade de leitores. Na prática escolar cotidiana, no entanto, predominam ainda abordagens que privilegiam a interpretação utilitária do texto em detrimento da experiência estética. O texto literário aparece

frequentemente fragmentado no livro didático, reduzido a suporte para o ensino de gramática ou para a transmissão de informações históricas sobre escolas literárias e autores. Essa forma de escolarização pode comprometer a função formativa da literatura, compreendida por Antonio Candido (2011) como elemento constitutivo da experiência humana e condição de humanização. Para Candido, a literatura não é um privilégio de poucos, mas um direito de todos, pois desenvolve a compreensão do semelhante e a abertura para a natureza e a sociedade.

No contexto amazônico, essas questões assumem especificidades que não podem ser desconsideradas. A região caracteriza-se por uma diversidade cultural marcada por formas próprias de relação com o território, pela centralidade dos rios na organização da vida social e pela permanência de tradições orais que estruturam modos de narrar e interpretar o mundo. Como observa Socorro Santiago em *Uma poética das águas* (1986), a água não é apenas um elemento natural na Amazônia, mas um símbolo estrutural que organiza o ritmo da vida, do desejo e da finitude. O caboclo ribeirinho, segundo a autora, tem sua vida limitada por dois infinitos: o rio e a floresta. Essa relação constitutiva com o ambiente fluvial imprime na literatura regional uma sensibilidade específica, na qual os ciclos das águas, as cheias e vazantes, as travessias e os perigos do rio configuram não apenas o cenário, mas a própria lógica narrativa.

Contudo, essa complexidade não se reflete plenamente nas práticas escolares. Ainda que autores amazônicos estejam presentes em documentos curriculares e materiais didáticos, observa-se a predominância de nomes já consagrados. Produções oriundas do interior do estado, especialmente aquelas vinculadas às comunidades ribeirinhas, permanecem pouco exploradas no ensino de literatura. Marcos Frederico Krüger, em *Amazônia: mito e literatura* (2003), chama a atenção para o fato de que a literatura amazônica nasce de um diálogo permanente entre tradição oral e escrita moderna. Esse diálogo, no entanto, tem sido sistematicamente ignorado pelos currículos escolares, que tendem a privilegiar um cânone nacional em detrimento das produções regionais de raiz popular.

Foi nesse cenário que se constituiu o percurso que deu origem a esta investigação. Durante o período da pandemia de COVID-19, em 2021, quando o ensino remoto e híbrido ainda integrava o cotidiano das escolas da rede pública de Manaus, o uso intensivo de tecnologias digitais ampliou o acesso a diferentes produções culturais. Durante a preparação de minhas atividades de leitura e de planejamentos didáticos, tive contato com o *blog* pessoal do escritor Luís Sevalho, e seus textos passaram a ser compartilhados com os alunos. A tecnologia, que durante o isolamento social servira como único canal de contato com os estudantes, facilitou a descoberta de um autor até então ausente do repertório didático da escola.

Essa aproximação consolidou-se com a aquisição do livro *Contos, dramaturgias e lendas¹ amazônicas* (2021), que serviu de base para as primeiras propostas de leitura com os textos de Sevalho desenvolvidas na Escola Municipal Professora Francisca Pergentina da Silva, já no retorno ao ensino presencial. Essa experiência pedagógica motivou a pesquisa, que foi desenvolvida em outro campo da investigação acadêmica formal: a Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, onde as narrativas do autor foram objeto da intervenção pedagógica. A “Lenda do cururu Teitei”, primeiro conto de Sevalho com o qual tive contato, havia despertado meu interesse por sua obra, posteriormente ampliado pelo conhecimento de outras narrativas. Na escola municipal, a recepção dos estudantes indicou a relevância do material, uma vez que o interesse despertado pelo conto se relacionou à presença de elementos diretamente vinculados às suas experiências culturais, como os rios, os seres encantados e as narrativas de tradição oral. Na Semana de Literatura de 2022, realizada também nessa escola, os textos do autor circularam entre diferentes professores e turmas, o que contribuiu para uma experiência pedagógica significativa.

A atividade também evidenciou uma lacuna que ultrapassa o âmbito da prática pedagógica imediata: a presença de autores amazônicos no espaço escolar não garante, por si só, a representação efetiva da pluralidade cultural da região, já que persistem processos de seleção que privilegiam determinados repertórios em detrimento de outros. Isso contribui para a marginalização de produções vinculadas a contextos periféricos, distantes dos grandes centros urbanos. Escritores como Sevalho, que não integram o circuito de consagração literária vinculado a editoras tradicionais ou a instituições acadêmicas de longa tradição, dificilmente têm suas obras adotadas em livros didáticos ou incluídas nas listas de leitura obrigatória. Essa configuração limita o acesso dos estudantes a narrativas que poderiam favorecer o reconhecimento de sua própria realidade cultural, restringindo as possibilidades de construção de sentidos no processo de leitura.

Nesse sentido, o livro de Luís Sevalho apresenta-se como objeto de investigação pertinente. O *corpus* da pesquisa foi composto por seis narrativas em prosa do livro *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), selecionadas com base em critérios que combinam qualidade estética, significação cultural e potencial formativo para o trabalho com leitura literária no 6º ano do Ensino Fundamental. A opção pelas narrativas em prosa decorre de sua

¹ É importante registrar que os estudos da literatura ribeirinha e indígena têm conquistado crescente reconhecimento acadêmico, e termos como “lendas” e “índio” têm sido progressivamente substituídos por “cosmogonia” e “indígena”, em consonância com revisões teóricas e epistemológicas contemporâneas. No presente trabalho, o termo “lenda” ocorre apenas nas passagens em que é empregado pelo próprio autor, preservando-se a nomenclatura adotada no livro analisado.

adequação ao contexto da intervenção pedagógica desenvolvida, bem como de sua capacidade de mobilizar elementos simbólicos recorrentes no imaginário amazônico.

A presença recorrente de seres encantados, a centralidade da água como espaço de experiência e a permanência de narrativas de matriz oral configuram, nos contos de Sevalho, um campo simbólico específico, onde mito, natureza e experiência cotidiana articulam-se de forma indissociável. O autor, nascido no município de Tefé, no Médio Solimões, no estado do Amazonas, constrói suas narrativas a partir de uma vivência diretamente vinculada ao universo ribeirinho, não se limitando a reproduzir mitos pan-amazônicos, mas reinscrevendo-os em uma geografia precisa, conferindo-lhes densidade local. Cada narrativa situa-se em lugares nomeados, sobretudo do Médio Solimões, como rios, lagos, igarapés, comunidades e bairros de Tefé. Essa territorialização do mito transforma o espaço geográfico em espaço simbólico, no qual o sagrado irrompe e reorganiza a experiência coletiva.

A inserção dessas narrativas no contexto escolar permite problematizar a relação entre literatura, território e formação do leitor. Nesse âmbito, a concepção de letramento literário formulada por Rildo Cosson (2022) oferece um referencial teórico relevante. Para Cosson, o letramento literário não se reduz à decodificação de textos ou à fruição descompromissada, mas consiste em um processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que ocorre quando construímos os sentidos do texto por meio da interação com a palavra. A sequência básica por ele proposta, composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, constitui um dispositivo pedagógico que visa superar a fragmentação e a aleatoriedade que frequentemente caracterizam as atividades escolares com o texto literário.

Em conexão com a noção de direito à literatura, proposta por Candido (2011), a leitura pode ser compreendida para além do âmbito estritamente escolar, assumindo relevância na formação cultural do sujeito e na função social da escola como mediadora desse acesso. A natureza das narrativas selecionadas exige uma abordagem que considere aspectos estruturantes do imaginário amazônico. Mito, água e sagrado não se apresentam como temas isolados, mas como formas de organização da experiência narrativa. As contribuições de Marcos Frederico Krüger (2003), ao tratar da função mítica, de Socorro Santiago (1986), ao discutir a poética das águas, e de Mircea Eliade (1992), ao refletir sobre a experiência do sagrado, constituem o suporte interpretativo que orienta a leitura dessas narrativas.

Krüger concebe o mito não como mero tema ou motivo folclórico, mas como estrutura de pensamento que organiza a percepção do mundo. Quando transposto para a literatura, o mito pode ser recriado, ganhar novos sentidos e passar a operar como crítica ao social, operação de recriação que Sevalho realiza em suas narrativas. Santiago, por sua vez, atribui à água na

Amazônia um papel ativo: o rio não compõe apenas o cenário, mas dita normas, impõe limites e organiza a experiência do caboclo ribeirinho, que não vive na paisagem, mas com a paisagem, numa relação de interdependência que molda sua subjetividade.

Já Eliade oferece a fenomenologia do sagrado como chave para compreender como determinados lugares, objetos e eventos adquirem densidade ontológica diferenciada. A hierofania, isto é, a manifestação do sagrado, rompe a homogeneidade do espaço profano e institui um centro, um ponto fixo em torno do qual o mundo se organiza, o que ocorre continuamente nas narrativas de Sevalho. Lugares comuns da paisagem ribeirinha tornam-se espaços qualificados nos quais o extraordinário se manifesta e institui uma nova ordem de sentido para a comunidade.

Para a análise dessas narrativas, especialmente na seção 3, recorro ainda a João de Jesus Paes Loureiro (2015) e Leandro Tocantins (2021). O primeiro oferece o conceito de *sfumato* para nomear a zona difusa entre real e imaginário na literatura amazônica. O segundo descreve a relação de vassalagem entre o ribeirinho e o rio, além da figura da cobra-grande como elemento estruturante do imaginário fluvial. Esses dois autores não integram o núcleo teórico da fundamentação, mas respondem a questionamentos específicos que emergem da análise do *corpus* no momento da intervenção pedagógica.

Dessa convergência teórica, em que o letramento literário de Cosson se articula com o direito à literatura de Candido e é ampliado pelas perspectivas de Krüger, Santiago e Eliade, resulta uma lente analítica integrada. Mito, água e sagrado, considerados em conjunto, permitem ler o livro de Sevalho não como folclore ilustrativo, mas como cosmogonia literária viva em que elementos distintos se entrelaçam para conferir sentido à experiência do homem amazônico.

Diante desse conjunto de questões, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as narrativas em prosa dos *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, podem contribuir para o desenvolvimento do letramento literário de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Manaus?

Em consonância com esse problema, estabelece-se como objetivo geral avaliar os efeitos da aplicação pedagógica das narrativas de Luís Sevalho no desenvolvimento de práticas de letramento literário junto a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso (Manaus-AM). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, configurada como pesquisa-ação, na qual o professor-pesquisador planejou e desenvolveu uma proposta pedagógica fundamentada na sequência básica de Cosson (2022) em três encontros. Os dados foram coletados por meio da triangulação de questionários

pré e pós-leitura, produções textuais dos estudantes e diário reflexivo do pesquisador, submetidos à análise interpretativa em articulação com as seis narrativas selecionadas.

Para a consecução desse objetivo geral, propõem-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar as matrizes simbólicas presentes nas narrativas selecionadas, com base nas contribuições de Krüger, Santiago e Eliade; b) relacionar os fundamentos do letramento literário (Cosson, 2022) e do direito à literatura (Candido, 2011) ao contexto da literatura amazônica; c) apresentar a trajetória do autor e os critérios de delimitação do *corpus* narrativo; d) aplicar uma sequência didática fundamentada na sequência básica de letramento literário junto à turma participante; e e) interpretar os efeitos dessa prática na experiência leitora dos estudantes.

A relevância desta dissertação decorre da conexão entre literatura, ensino e cultura amazônica, ao propor o trabalho com narrativas regionais no contexto da escola pública a partir da concepção da Amazônia como espaço de produção simbólica. O estudo busca ampliar as práticas de leitura literária nesse contexto, com atenção especial à inclusão de narrativas que dialoguem com a experiência concreta dos estudantes. Trata-se, ainda, de uma contribuição para os estudos literários amazônicos na medida em que direciona a análise para a produção de um autor ainda pouco difundido no circuito escolar, cujos textos apresentam consistência estética e forte vinculação com a memória cultural amazônica.

A organização textual da dissertação acompanha o percurso investigativo delineado, estruturando-se a partir da relação entre fundamentação teórica, contextualização do objeto e análise da prática pedagógica. Essa estrutura responde diretamente ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos, permitindo que cada seção cumpra uma função específica no desenvolvimento da investigação, sem antecipações indevidas ou sobreposição de conteúdos.

A seção 1, denominada “Fundamentos teóricos para o letramento literário: mito, imaginação amazônica e espaço sagrado”, reúne o conjunto de referenciais que sustentam a leitura das narrativas. Nela se estabelece a interlocução entre o direito à literatura, formulado por Antonio Candido, e o letramento literário, sistematizado por Rildo Cosson, relacionando essas perspectivas às categorias de mito, água e sagrado, a partir das contribuições de Marcos Frederico Krüger, Socorro Santiago e Mircea Eliade. Esse arcabouço teórico fornece os instrumentos necessários para a compreensão da densidade simbólica das narrativas e orienta sua interpretação no contexto escolar.

Na seção 2, “Contextualização da obra e do autor: percursos e interfaces de uma escrita ancestral”, a produção de Luís Sevalho é situada no interior do campo cultural amazônico, sendo considerados sua trajetória, o contexto do Médio Solimões e a organização interna de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021). A delimitação do *corpus* e os critérios de

seleção das narrativas são explicitados, garantindo a coerência do recorte analítico adotado, em especial a noção de ancestralidade que, mobilizada nessa seção, permite compreender a escrita do autor como continuidade de saberes e experiências que permanecem em circulação no presente, não como referência a um passado histórico encerrado.

Essa compreensão articula-se, por caminhos distintos, a dois referenciais complementares: às reflexões de Luiz Rufino (2019), para quem "a ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível", e às de Ailton Krenak (2022), segundo o qual "se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui", perspectiva que vincula a ancestralidade à construção de um tempo contínuo.

Embora Rufino elabore essa noção a partir da epistemologia afro-brasileira e Krenak, da cosmopercepção indígena amazônica, ambos convergem no princípio de que a ancestralidade opera como potência ativa no presente, e não como herança passiva. É com base nessa convergência que este estudo propõe a noção de escrita ancestral para compreender a produção de Luís Sevalho, definindo-a como um conjunto de saberes, memórias e experiências ribeirinhas que se atualizam por meio da linguagem literária e se projetam como prática significativa no contexto pedagógico.

A seção 3, intitulada "Do texto à sala de aula: análise e aplicação pedagógica das narrativas de Luís Sevalho", concentra o desenvolvimento da pesquisa. Em um primeiro momento, realiza-se a análise das narrativas selecionadas à luz do referencial teórico estabelecido, considerando a inter-relação entre mito, água e sagrado na construção de sentidos. Em seguida, apresenta-se a intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula, com base na sequência básica de letramento literário que inclui o planejamento das atividades, sua aplicação e a análise das produções dos estudantes. Esse movimento permite acompanhar de perto as relações entre leitura literária, experiência estética e formação do leitor no contexto escolar amazônico.

As considerações finais retomam o percurso desenvolvido ao longo da investigação, reunindo os resultados da análise das narrativas e da intervenção pedagógica realizada. Nessa síntese, reúnem-se os fundamentos do letramento literário, o princípio do direito à literatura e as matrizes simbólicas mobilizadas pela leitura do livro de Luís Sevalho, de modo a evidenciar como esses elementos operam de forma conjunta no contexto escolar.

A análise desenvolvida no decorrer da seção 3 permite demonstrar que as narrativas selecionadas constituem um material literário consistente para o trabalho com leitura no 6º ano do Ensino Fundamental, sobretudo quando inseridas em uma proposta de mediação

fundamentada na sequência básica de Cosson. A presença do mito, da água e do sagrado, combinada à experiência ribeirinha, favorece a construção de sentidos que se vinculam ao universo cultural dos estudantes e amplia suas possibilidades interpretativas.

Nesse sentido, o percurso desenvolvido na dissertação indica a possibilidade de que a inserção sistemática de narrativas amazônicas de base popular no espaço escolar contribua para a ampliação do repertório literário e para o fortalecimento de práticas de leitura articuladas ao cenário cultural local. Com isso, o trabalho se insere tanto no campo dos estudos literários regionais quanto na reflexão sobre o ensino de literatura ao propor uma integração entre análise textual e prática pedagógica ancorada na obra de Luís Sevalho, cujas narrativas possibilitam compreender, em contexto escolar, os efeitos formativos da leitura literária em consonância com a experiência cultural amazônica.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: MITO, IMAGINAÇÃO AMAZÔNICA E ESPAÇO SAGRADO

Na Introdução, delimitou-se o objeto e o problema da pesquisa, situando *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, como *corpus* central da investigação. A presente seção dedica-se à construção da fundamentação teórica que sustenta a análise literária das narrativas selecionadas e norteia a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no campo do letramento literário.

Para isso, organiza-se a partir de um conjunto integrado de referenciais teóricos que dialogam entre si e convergem para a compreensão da literatura amazônica como prática simbólica, cultural e formativa. Em primeiro lugar, são apresentados os fundamentos éticos e pedagógicos do ensino da literatura, ancorados no princípio do direito à literatura, formulado por Antonio Candido, e em sua operacionalização didática por meio da teoria do letramento literário, sistematizada por Rildo Cosson. Esse eixo estabelece a base conceitual que sustenta a literatura como direito humano e como prática educativa intencional voltada à formação do leitor.

Em seguida, procede-se à interpretação do imaginário amazônico, mobilizando contribuições teóricas que permitem compreender a densidade simbólica das narrativas regionais. Nesse percurso, combinam-se as reflexões de Marcos Frederico Krüger, Socorro Santiago e Mircea Eliade, cujos aportes, embora partam de perspectivas distintas, convergem na compreensão da literatura amazônica como expressão de uma experiência marcada pelo mito, pela sacralização do espaço e pela relação constitutiva com a natureza.

O percurso teórico desenvolvido nesta seção parte, portanto, da pedagogia da literatura, avança pela compreensão das matrizes simbólicas da imaginação amazônica e culmina na integração desses referenciais como horizonte interpretativo para a leitura do livro de Luís Sevalho. O objetivo é demonstrar que a convergência entre direito à literatura, letramento literário, mito, água e espaço sagrado constitui um fundamento teórico consistente para a formação do leitor no contexto amazônico, permitindo compreender a literatura simultaneamente como experiência estética, prática cultural e instrumento de formação crítica e identitária.

1.1 Do direito à literatura ao letramento literário: Fundamentos teóricos e mediação pedagógica no contexto amazônico

Nesta subseção, estabelece-se a base teórica que reúne, de forma coerente e progressiva, três eixos centrais e interdependentes: a) a concepção da literatura como direito humano inalienável; b) a teoria do letramento literário como paradigma pedagógico contemporâneo; e c) a aplicação desses fundamentos à realidade educacional amazônica, tomando a escrita de Sevalho como mediadora cultural desse processo.

A reflexão de Antonio Candido, exposta em seu ensaio seminal “O direito à literatura”, publicado em *Vários escritos* (2011), configura o alicerce filosófico e ético dessa estrutura teórica. Ao propor uma definição ampla, inclusiva e não hierarquizada do fenômeno literário, Candido postula que

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

Esta definição rompe com as hierarquias culturais que tradicionalmente limitaram a literatura às manifestações mais eruditas, reconhecendo legitimamente o valor artístico e simbólico das expressões orais e populares. Ao incluir o folclore e a lenda entre as formas literárias legítimas, Candido abre espaço para a valorização de produções como as de Sevalho.

No presente estudo, adotam-se preferencialmente os termos *narrativas*, *contos* e *relatos* para referir-se a essas manifestações. Essa opção vocabular não implica hierarquização em relação ao termo “lenda”, que, conforme demonstra Candido, possui plena legitimidade literária, mas se alinha a perspectivas decoloniais que reconhecem os saberes orais e regionais como formas válidas de conhecimento e memória coletiva, evitando enquadramentos que reduzam essas produções a categorias puramente folclóricas.

Para Candido, essa concepção ampla de literatura sustenta-se em sua função estruturante e educativa ao confirmar que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Candido, 2011, p. 177). Esse “equipamento” – um repertório de modelos, imagens, narrativas e sensibilidades – permite ao indivíduo conectar sua experiência singular ao patrimônio simbólico da coletividade, interpretando a si mesmo e ao mundo que o cerca.

A dimensão ética da arte da palavra é, para Candido, inerente ao seu caráter de necessidade humana e não de mero entretenimento. Ele argumenta, de forma categórica, que a literatura "desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante" (Candido, 2011, p. 182). Nesse sentido, o acesso à literatura e a sua fruição configuram-se não como um privilégio de uma elite letrada, mas como um direito humano fundamental, análogo ao direito à alimentação, à saúde ou à moradia, pois é constitutivo da plenitude da existência. A sua negação, assim, implica necessariamente o empobrecimento da formação cultural e imaginativa do indivíduo. A escola, como instituição responsável pela mediação entre o sujeito e o patrimônio simbólico da coletividade, assume, nesse quadro, o papel de garantir o acesso efetivo à literatura, convertendo-a de bem restrito a poucos em prática constitutiva da formação humana e cultural.

Se Antonio Candido estabelece, com inquestionável solidez, o princípio ético e antropológico do direito à literatura, Rildo Cosson desenvolveu, nas últimas décadas, sua operacionalização pedagógica concreta por meio da elaboração sistemática do paradigma do letramento literário. Partindo de uma análise diacrônica e crítica dos modelos de ensino da disciplina no Brasil, Cosson, em *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), identifica seis paradigmas historicamente constituídos, dentre os quais destaca-se, a partir das décadas finais do século XX, o paradigma do letramento literário.

Este pode ser compreendido como uma transição de um ensino centrado na memorização de conteúdos e na análise formal desvinculada da leitura para uma prática educativa que compreende a literatura, primordialmente, como experiência social, estética e compartilhada. Para compreender a abrangência dessa mudança, é necessário recorrer à definição que o autor oferece de paradigma ao afirmar que

Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma (Cosson, 2020, p. 7).

Dentro dessa nova moldura paradigmática que redefine os objetivos, os métodos e os próprios objetos do ensino de literatura, Cosson é explícito ao definir seus princípios orientadores afirmando que “a proposta tem como guias a formação do leitor literário, o reconhecimento de comunidades de leitores nas salas de aula e o compromisso com a existência

de escolas plurais dentro da sociedade democrática que queremos construir e na qual desejamos viver” (Cosson, 2020, p. 8).

A noção de “comunidade de leitores” sintetiza o ideal de uma escola voltada não apenas à instrução, mas à formação de sujeitos culturais autônomos, capazes de participar da vida simbólica de seu tempo. Essa perspectiva desloca o ensino de literatura de práticas centradas na transmissão e na fragmentação do texto para um processo coletivo de construção compartilhada de sentidos. Nesse contexto, examinam-se as narrativas selecionadas a partir de sua capacidade de mobilizar a matriz oral, favorecer a socialização das produções dos alunos e legitimar vozes e saberes historicamente marginalizados do circuito literário hegemônico.

Além disso, há uma crítica de Cosson ao paradigma histórico-nacional que nos permite compreender, de modo mais nítido, a necessidade do deslocamento de uma concepção abstrata de aluno para a consideração do leitor como sujeito situado. Embora esse paradigma tenha buscado a formação de uma identidade brasileira, também operou com a redução das especificidades locais ao pressupor um sujeito abstrato no espaço escolar: “o aluno, que não tem nome, nem origem, nem história, é um recipiente homogêneo que nada sabe e tudo precisa aprender na escola, logo o bom aluno é aquele que consegue reproduzir com o máximo de fidelidade as informações recebidas” (Cosson, 2020, p. 51).

Em contraposição a essa concepção, o letramento literário considera o estudante como sujeito situado, cuja experiência integra o processo de leitura. Nesse sentido, a inserção de narrativas de origem cabocla no currículo escolar amplia o repertório e promove o reconhecimento cultural, uma vez que o contato com textos que nomeiam o território e mobilizam referências do universo amazônico permite que o estudante estabeleça relações entre leitura e experiência, fortalecendo a construção de sentidos no processo de letramento literário.

Em *Letramento literário: teoria e prática* (2022), livro que se tornou referência no campo da literatura, Cosson aprofunda o núcleo conceitual de sua proposta, distinguindo-a com precisão do conceito mais geral de letramento. Ele afirma que “o letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita” (Cosson, 2022, p. 12).

Essa passagem é fundamental, pois salienta que o letramento literário não é um simples apêndice ou desdobramento natural do aprendizado da leitura e da escrita funcional. Trata-se, antes, de um processo específico e independente que envolve uma relação singular com a linguagem em sua dimensão simbólica, figurativa e plurissignificativa. O contato sistemático e mediado com o texto literário, por isso, transcende em muito a aquisição de competência

linguística ou a decodificação de conteúdos para se constituir numa experiência formativa integral, que mobiliza sensibilidade, imaginação, reflexão e reconhecimento de si e do outro.

Nesse processo, Cosson também descreve que “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2022, p. 17). A leitura literária converte-se, assim, em um exercício de autoconhecimento e de inserção comunitária, um espaço simbólico no qual o leitor pode transcender os limites do tempo e do espaço de sua experiência, sem deixar de reafirmar sua própria singularidade.

Esta capacidade de vivenciar outras subjetividades, outros mundos possíveis, sem abdicar de si mesmo, sustenta a dimensão formativa da literatura em Cosson. O autor também esclarece que a literatura representa a forma mais completa de exercício da linguagem humana, pois nela o indivíduo explora plenamente suas potencialidades expressivas e simbólicas, defendendo ainda que

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (Cosson, 2022, p. 16).

Essa perspectiva enfatiza que a literatura, ao reconstituir e reinventar o mundo por meio da linguagem, realiza simultaneamente um ato criativo, reflexivo e transformador. Participar da leitura e da escrita de textos literários significa engajar-se nesse movimento contínuo de reelaboração simbólica, no qual o sujeito reconhece a si mesmo e ao outro por meio da mediação profunda da palavra artística. Assim, o letramento literário, conforme exposto por Cosson, ultrapassa o domínio técnico da leitura, ou seja, representa um processo de formação estética e ética do leitor, convidando-o a refletir criticamente acerca de sua realidade social, cultural e existencial. Nesse percurso, a literatura se afirma como prática de ampliação da experiência leitora, pois mobiliza sensibilidade, reflexão e reconhecimento cultural, especialmente quando relacionada a narrativas enraizadas em territórios e memórias compartilhadas.

A formulação de Cosson dialoga diretamente com a preocupação crítica levantada por Regina Zilberman quanto à desigualdade estrutural e histórica no acesso à leitura no Brasil. Em *A leitura e o ensino da literatura* (2012), a pesquisadora constata, logo nas primeiras páginas, que “no Brasil, o nível de consumo de material impresso — isto é, o nível de leitura — sempre foi baixo” (Zilberman, 2012, p. 7). Ela atribui esse quadro persistente a um conjunto complexo e imbricado de fatores históricos e estruturais:

A elevada taxa de analfabetismo até pouco tempo atrás, o reduzido poder aquisitivo de boa parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa – eis alguns dos fatores relacionados ao problema, tornando-o ainda mais agudo (Zilberman, 2012, p. 7).

Zilberman evidencia que a dificuldade de formar leitores transcende a esfera escolar, radicando-se numa conjuntura social, econômica e cultural que marginaliza estruturalmente o livro e a leitura. O letramento literário, conforme Cosson (2022), propõe-se como resposta pedagógica a esse diagnóstico ao conceber a literatura como prática social e fazer da escola um espaço intencional de inserção do aluno em uma comunidade de leitores, fomentando a fruição estética, a reflexão crítica e a afirmação da identidade cultural.

A aplicação desses fundamentos teóricos ao contexto específico da Amazônia confere-lhes uma singularidade, uma relevância e uma potência educativa particulares. A literatura regional, como a de Luís Sevalho, emerge diretamente do imaginário ribeirinho, das narrativas orais e da convivência íntima com a floresta e os rios, oferecendo um repertório culturalmente significativo e afetivamente próximo para os discentes da região. Sevalho, em sua declaração poética que serve quase como um manifesto de sua publicação, afirma que “o homem amazônico possui no imaginário, mistérios e magias que são legados das avançadas civilizações que habitavam nossa floresta desde os seus primórdios. Seu mundo mágico mistura-se com o real e passa a ser contado de forma verídica a várias gerações” (Sevalho, 2021, p. 4).

Seus textos, sendo assim, não são um simples inventário folclórico ou uma coleção de relatos exóticos, mas a recriação literária consciente de um modo de conhecimento, de uma concepção de saber e de uma cosmovisão específicas, em que o “mundo mágico” é uma categoria de entendimento da realidade. Embora ambientados no interior do Amazonas, esses contos dramatizam experiências e imaginários que ressoam amplamente na comunidade amazônica como um todo, transcendendo localidades específicas para articular identidades culturais compartilhadas.

A coletânea de Sevalho confere estatuto de criação literária ao imaginário ribeirinho e, nesse movimento, inscreve-se nos pressupostos do paradigma social-identitário. Sob essa perspectiva, a literatura amazônica assume uma função política fundamental ao tornar acessíveis falas que permaneceram afastadas dos circuitos hegemônicos de produção cultural, pois, como afirma Cosson, as obras literárias “ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, [...]”

garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários" (Cosson, 2020, p. 101).

Diante dessas premissas, a apropriação desses textos em sala de aula configura-se como prática de legitimação cultural, não como mero exercício de curiosidade regionalista. A narrativa ultrapassa o registro histórico desvinculado do presente para constituir-se como espaço de reconhecimento, no qual o estudante amazônico encontra a própria representação simbólica necessária para fortalecer sua identidade.

Ao trazer essa produção para o centro das práticas de sala de aula, o professor efetiva o reconhecimento do direito à literatura, historicamente negado a determinados grupos sociais, e promove sua apropriação por meio da mediação pedagógica. Nesse processo, o aluno encontra, na palavra escrita legitimada pela instituição escolar, a expressão de referências culturais que lhe são próprias. Essa proximidade converte a leitura em experiência de autorreconhecimento e contribui para a consolidação de vínculos coletivos. Cosson reitera isso ao citar que “é possível interferir de modo positivo no repertório literário do aluno, apresentando experiências literárias não apenas mais diversificadas, mas também progressivamente mais complexas, a fim de que se torne um leitor literariamente competente” (Cosson, 2020, p. 180).

Os escritos de Sevalho materializam essa proposta ao aproximar o estudante de um universo narrativo culturalmente próximo, o que favorece o engajamento com a leitura e amplia as condições para sua formação leitora. A mediação pedagógica, quando planejada de forma consistente e intencional, potencializa esse contato inicial, orientando a leitura para uma compreensão progressiva das dimensões narrativa, simbólica e interpretativa do texto literário. A efetividade desse processo está, portanto, condicionada a escolhas metodológicas que garantam densidade intelectual e contextualização das obras trabalhadas em sala de aula.

É para responder a esta necessidade que Cosson propõe a "sequência básica de letramento literário", uma estrutura organizada em quatro etapas interdependentes e articuladas em "motivação, introdução, leitura e interpretação" (Cosson, 2022, p. 51). Essa estrutura visa superar a fragmentação e a aleatoriedade que frequentemente caracterizam as atividades escolares com o texto literário, concebendo a leitura literária como um percurso formativo contínuo, um ritual pedagógico que conduz o leitor do encontro inicial com o texto à construção compartilhada de sentidos.

A etapa inicial, a motivação, deve estabelecer uma ponte significativa entre o universo de referências do aluno e o universo do texto, criando expectativa e desejo pela leitura. O autor adverte que “cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário”

(Cosson, 2022, p. 57). Tal observação enfatiza o papel ativo e reflexivo do docente no processo de mediação da leitura literária, exigindo que intervenha de modo crítico sempre que os procedimentos didáticos se afastarem dos objetivos formativos do letramento.

Na etapa seguinte, a introdução é concebida por Cosson como “a apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2022, p. 57). Essa etapa ultrapassa a simples informação biográfica ou contextual, tratando-se de um momento crucial no qual o professor oferece o contexto histórico, cultural, biográfico e existencial necessário para que o aluno compreenda quem é o autor, de onde ele fala, e quais são suas motivações e perspectivas.

No caso específico de Luís Sevalho, a apresentação de sua trajetória pessoal marcada pela formação histórica regional, pela origem cabocla e pela vivência cotidiana nas margens dos rios Tefé e Solimões, pode ampliar significativamente a compreensão das histórias. Essa contextualização permite que o leitor reconheça nelas não só seu valor literário e artístico, mas também seu significado como testemunho simbólico vivo de uma identidade amazônica autêntica e plural.

No âmbito da sequência exemplar proposta por Cosson, a leitura configura-se como etapa de imersão estética e experiência individual com o texto, da qual emergem o prazer, a descoberta e o exercício da sensibilidade literária. Como ressalta o autor, “a leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência” (Cosson, 2022, p. 63). Essa vivência exige uma prática leitora contínua e respeitosa, que honre o ritmo individual e a complexidade do texto, permitindo ao leitor um processo genuíno de descoberta e reflexão.

Em seguida, a interpretação constitui o momento de socialização e construção coletiva de sentidos, quando o aluno transita da leitura solitária para uma compreensão dialógica e criticamente consciente. Nessa etapa decisiva para a formação da “comunidade de leitores”, Cosson enfatiza que

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2022, p. 65-66).

Essa fundamentação pedagógica revela como o ato de compartilhar interpretações transforma a prática leitora em experiência compartilhada, em que cada participação contribui para ampliar e enriquecer os sentidos construídos coletivamente. Aplicadas às produções

amazônicas, essas discussões permitem compreender que a socialização da leitura favorece o compartilhamento de interpretações e a construção de sentidos. Nesse movimento, as compreensões individuais se articulam no interior de uma “voz coletiva”, constituída pela circulação de interpretações entre os estudantes e pela escuta recíproca. Desse modo, o reconhecimento de saberes locais e da pluralidade cultural se alinha aos princípios do letramento literário defendido por Cosson.

Nesse sentido, a coletânea de Luís Sevalho materializa essa perspectiva ao inscrever no circuito literário o imaginário do povo amazônico do Médio Solimões, convergindo as dimensões estética e identitária da leitura em um projeto literário de base local. No prefácio de seu livro, Leonardo Mississipe de Souza corrobora e ilustra essa perspectiva ao afirmar que

Com a sua obra, o escritor Luís Sevalho nos faz perceber o valor identitário do povo amazônico, e também a importância do estudo dos contextos folclóricos da nossa terra e do nosso povo, aprimorando a capacidade do pensamento crítico do homem da floresta, e aguçando a sensibilidade estética do fazer literário, cujas linhas, tão bem elaboradas, fornecem suporte significativo para as práticas da nossa tão rica língua portuguesa (Souza, 2021, p. 8).

Essa declaração revela a convergência entre a dimensão estética e a função formativa da literatura regional, especialmente nos escritos de Luís Sevalho, cujos textos retratam o interior do Amazonas, especialmente a região do Médio Solimões. Ao dar voz às experiências, histórias e valores locais, a literatura de Sevalho promove uma reflexão crítica e sensível sobre a cultura amazônica, contribuindo decisivamente para a formação de sujeitos leitores conscientes de sua identidade cultural e inseridos no contexto sociocultural regional.

Diante disso, a concepção de letramento literário que emerge da interlocução entre Antonio Candido, Rildo Cosson e Regina Zilberman constitui um referencial teórico consistente para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, com desdobramentos específicos para o contexto amazônico, no qual a literatura regional ancora o processo formativo na experiência cultural concreta dos estudantes. Essa proposta opera como paradigma dinâmico, sensível às realidades socioculturais de cada comunidade escolar e às experiências plurais de leitura que nela se constituem.

Cosson, ao refletir sobre a natureza dinâmica e transformadora do letramento literário, destaca que “os professores e os alunos que desejarem compartilhar esse caminho talvez descubram que a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula” (Cosson, 2022, p. 120).

Dessa maneira, a proposta de letramento literário de Cosson concretiza-se quando as narrativas de Sevalho, ao conectar o local ao regional, permitem aos estudantes reconhecerem-se nas histórias e constituírem-se como comunidade de leitores, reconfigurando coletivamente sua tradição cultural e tornando a experiência literária eixo central de sua formação. A literatura passa a ocupar, no currículo escolar, uma função formativa específica que consiste em mediar o encontro entre a experiência cultural do estudante e os sentidos mais amplos que o texto literário é capaz de produzir.

A partir dessa integração, emerge a plena realização do letramento literário, em que o ato de ler se configura como exercício profundo de reflexão crítica e construção identitária, e o texto literário se apresenta como veículo multidimensional para a compreensão estética e cultural.

A opção pelas narrativas amazônicas de Sevalho como objeto de análise exige ainda considerar a própria natureza da narrativa como forma de conhecimento e de estruturação simbólica da vida social. Para abordar essa dimensão, recorre-se à obra de Luiz Gonzaga Motta, especificamente a *Análise Crítica da Narrativa* (2013), na qual o autor propõe uma concepção ampliada de narratologia. Em vez de entendê-la apenas como técnica de estudo de textos literários, Motta a define como um campo de análise voltado às formas narrativas que estruturam a vida social e a cultura.

Nessa perspectiva, a concepção de narratologia apresenta-se como procedimento analítico antropológico, não como ramo das ciências da linguagem ou desdobramento da teoria literária, ao funcionar como um procedimento que "remete à cultura da sociedade e não apenas às suas expressões ficcionais [...] como um procedimento analítico para compreender os mitos, as fábulas, os valores subjetivos, as ideologias, a cultura política inteira de uma sociedade" (Motta, 2013, p. 80).

Ao deslocar a narratologia do campo estritamente linguístico-literário para um horizonte antropológico, Motta insere a narrativa no centro dos processos de significação social, ressaltando que contar histórias é uma forma de organizar valores, ideologias e visões de mundo compartilhadas por uma coletividade. Essa concepção articula-se com o letramento literário, pois fundamenta teoricamente o trabalho com narrativas como via privilegiada para que os estudantes compreendam criticamente os códigos culturais que estruturam seu contexto histórico e social.

Noutro momento, o autor aprofunda essa perspectiva ao indicar as consequências desse alargamento da narratologia, explicitando seu caráter multidisciplinar. A narratologia, ao deslocar-se da teoria literária, passa a articular-se com a filosofia da linguagem, as teorias da

recepção, a psicanálise, os processos cognitivos e a historiografia, situando-se "ao nível das relações culturais, dos atos de fala em contexto, dos usos pragmáticos da linguagem em situações e sociedades culturalmente localizadas" (Motta, 2013, p. 81). Para o presente trabalho, essa ampliação é fundamental, pois legitima a leitura das narrativas amazônicas de Luís Sevalho como espaço de convergência entre estética literária e referências culturais, permitindo que a análise escolar vá além do texto em si e alcance as relações de poder, os modos de dizer e os projetos de mundo inscritos nessas histórias.

Portanto, os fundamentos éticos e pedagógicos aqui estabelecidos, a saber o direito à literatura como necessidade humana e o letramento literário como prática social e formativa, orientam a compreensão do que está em jogo na leitura das narrativas de Sevalho, embora não a esgotem. Para que esses princípios se apliquem à literatura amazônica com a devida especificidade, torna-se necessário compreender o imaginário que estrutura essa produção. Esse imaginário é constituído pelas matrizes simbólicas de mito, água e território, as quais organizam as formas de narrar e de dar sentido ao mundo. É a esse campo simbólico que a seção seguinte se dedica.

1.2 Mito, água e território na constituição da literatura regional

Compreender a literatura amazônica como expressão do imaginário implica reconhecer que ela não se limita à representação de costumes regionais nem à repetição de tradições orais. Trata-se, antes, de um campo simbólico de elaboração de sentido no qual diferentes matrizes culturais indígenas, caboclas, ribeirinhas e urbanas, situadas em contextos históricos e territoriais distintos, se cruzam e se articulam, produzindo formas específicas de narrar e interpretar o mundo.

Esse cruzamento não se reduz a uma sobreposição de referenciais, mas constitui um processo vivo no qual mito, território e linguagem se interligam de forma ativa, organizando as imagens, os ritmos e as estruturas simbólicas que emergem das histórias produzidas em diferentes contextos amazônicos. É pertinente, neste ponto, recorrer ao multinaturalismo de Eduardo Viveiros de Castro como critério analítico para mito e território, pois trata a experiência como modos distintos de organização, distante do relativismo subjetivo sobre mundo homogêneo e das representações culturais sobre natureza única. Como observa o autor,

O relativismo (multi)cultural supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total, indiferente à representação; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada

indiferentemente sobre uma radical diversidade objetiva (Viveiros de Castro, 1996, p. 128).

Como operação analítica, essa distinção descreve o mito como organização da experiência em vínculo com o território, independentemente de uma natureza única e interpretações culturais sobrepostas. O mito estrutura assim realidades vividas em articulação com o espaço e formas de percepção que dele emergem, lógica que compreende o imaginário amazônico como campo plural e situado, entrelaçando mito, espaço e experiência sem homogeneidade cultural ou relativismo abstrato.

Nesse contexto, de definição conceitual do mito como operador simbólico situado, inserem-se as contribuições de Marcos Frederico Krüger e Socorro Santiago, cujas obras *Amazônia: mito e literatura* (2003) e *Uma poética das águas* (1986), respectivamente, oferecem referências relevantes para discutir certas bases simbólicas da ficção amazônica contemporânea. Tais reflexões permitem examinar o imaginário amazônico a partir da articulação entre matriz mítica, experiência sensível e relação simbólica com a natureza, com destaque para o universo das águas. Essas dimensões, longe de se apresentarem de forma isolada, podem incidir sobre a configuração do espaço narrado, a constituição das personagens e os modos de produção de sentido. Nessa direção, o diálogo com esse conjunto teórico contribui para a análise da obra de Luís Sevalho, cuja escrita mobiliza a relação entre mito, experiência ribeirinha e paisagem amazônica.

1.2.1 Marcos Frederico Krüger e a matriz mítica da literatura amazônica

Para compreender a reelaboração das matrizes míticas na literatura amazônica, é importante situar o ponto de partida metodológico definido por Marcos Frederico Krüger (2003). Ele observa que, ao selecionar as narrativas indígenas como fundamento para uma pesquisa, torna-se necessário definir critérios precisos para abordar esse *corpus*: "[...] estabelecido que as narrativas indígenas constituiriam o ponto de partida, passamos a considerar de que maneira delimitá-las" (Krüger, 2003, p. 12).

Assim, é apresentado o recorte geográfico escolhido para sua pesquisa, justificando a opção pela região do rio Negro com base na carência de estudos literários dedicados a essa área: "[...] decidimos, também, por nos fixarmos na área cultural formada pela bacia hidrográfica do rio Negro, que ainda não foi objeto de estudos específicos referente à literatura", (Krüger, 2003, p. 12). Este procedimento conduz à seleção do livro *Antes o mundo não existia*, de Umusi Pãrökumu e Tõrãmü Kehíri, que representam o universo cultural examinado, como *corpus* da

pesquisa de Krüger, "[...] já que seus autores são índios dessanas, integrantes do cadinho cultural constitutivo da demografia rio-negrina" (Krüger, 2003, p. 13).

Essa metodologia, ao delimitar rigorosamente um recorte geográfico e cultural específico, evidencia que a imaginação simbólica não se constitui de forma homogênea na Amazônia. O procedimento adotado por Krüger ressalta a necessidade de analisar cada produção literária a partir de seus vínculos territoriais, históricos e culturais próprios, evitando generalizações que dissolvam as diferenças entre contextos amazônicos distintos.

Com essa delimitação, é apresentada a tese que estrutura a análise de Krüger sobre o imaginário amazônico e fundamenta a compreensão da transformação do mito em expressão literária. Ele considera que o confronto entre Natureza e Cultura é princípio organizador de seu trabalho e atribui ao mito a função de preservar o *status quo* coletivo, enquanto à literatura cabe introduzir a crítica ao social (Krüger, 2003).

A perspectiva apresentada evidencia o papel do mito como estrutura simbólica responsável por assegurar a coesão social. O autor destaca que a literatura, ao reelaborar esse repertório, transforma o universo tradicional, favorecendo a reflexão e ampliando a capacidade crítica. O reconhecimento dessas dinâmicas permite constatar que formas de pensamento anteriores à escrita, ao serem incorporadas à literatura, adquirem novos sentidos estéticos e culturais.

Nesse caso, a compreensão das manifestações simbólicas da Amazônia exige ultrapassar a dimensão do cotidiano, alcançando o plano mítico que fundamenta a percepção de mundo dos povos da região. O exame das tradições indígenas mostra como diferentes coletividades constroem cosmogonias articulando natureza, cultura e memória coletiva, indicando que esses modelos de pensamento seguem orientando a confecção literária contemporânea. Essa abordagem guarda relação direta com o escopo desta dissertação, já que enfatiza a importância de analisar os textos amazônicos com base em suas matrizes míticas e valoriza o recorte territorial, étnico e cultural, auxiliando na construção de uma leitura atenta às especificidades e historicidades que compõem a literatura amazônica.

Ao analisar os mitos do povo dessana, Krüger observa que a história do encontro cultural marca profundamente o destino do pensamento simbólico indígena. Ele observa que “o contato com a civilização foi fatal para as sociedades arcaicas, motivo que levou seus valores, dentre os quais o sistema mitológico, à completa destruição. Assim sendo, demos ao estudo da produção dessana o título de ‘Origem divina, destino humano’” (Krüger, 2003, p. 18).

O contato com a civilização, segundo o autor, provocou a destruição dos valores fundamentais das sociedades indígenas, especialmente do sistema mitológico que guiava o

sentido de origem e destino desses povos. Esse cenário de ruptura dá origem ao título “Origem divina, destino humano”, o que enfatiza que a literatura produzida depois do impacto civilizatório busca resgatar, reinventar e dialogar com esse universo perdido, reinterpretando e transformando motivos míticos em novas formas ficcionais. Por isso, obras amazônicas contemporâneas não reproduzem mecanicamente as narrativas ancestrais, mas sim reativam e deslocam temas, símbolos e padrões narrativos para uma dimensão estética, criando pontes entre o passado sagrado e o imaginário atual.

Entre os aspectos centrais analisados por Krüger está a função etiológica do mito, que exerce papel explicativo sobre a origem de elementos naturais e culturais na cosmogonia indígena. Dessa forma, o processo criador nas narrativas dessanas ocorre por meio de gestos simbólicos reiterados, com destaque para o vômito, entendido como ação geradora:

Explicitamente, o vômito ocorreu em três momentos da cosmogonia dessana: no primeiro, quando um dos trovões, tentando criar a luz e a humanidade, “devolveu” o caapi que tomara e dele surgiu uma grande montanha; no segundo, no instante em que Umukoñehku expeliu, depois de apertar a barriga, os enfeites geradores da humanidade; no terceiro, durante o cumprimento dos rituais impostos pelo terceiro Trovão, em que Umukosurâpanami e Boreka vomitaram a mistura de ipadu e turi e originaram as duas mulheres que lhes serviriam de companheiras (Krüger, 2003, p. 61).

A relevância dessa descrição vai além da explicação do ato cosmogônico, pois revela um princípio fundamental que sustenta a estrutura do mito, conferindo-lhe a função de organizar e dar significado à realidade. Por conseguinte, o mundo se constitui por meio de gestos simbólicos que são suscetíveis a repetição, ritualização e carregados de intencionalidade criadora. No âmbito estético, a literatura amazônica reconfigura esses gestos, transformando-os em relatos ficcionais.

Em vista disso, a reflexão de Krüger oferece subsídios teóricos para pensar o funcionamento simbólico do mito na literatura, sem implicar a adoção da cosmogonia dessana como matriz cultural do livro analisado. Em relação ao texto de Luís Sevalho, tais reflexões permitem observar como determinadas formas simbólicas ligadas ao extraordinário, à natureza e à memória coletiva são reelaboradas literariamente a partir da experiência ribeirinha do Médio Solimões.

Além disso, ao argumentar que "o mito é criado como defesa das instituições tribais, que diferenciam os homens dos bichos", Krüger (2003, p. 66) explicita a dimensão social e política do mito, que não se trata apenas de um relato sobre a origem do mundo ou dos seres, mas de um dispositivo simbólico que protege e legitima as formas de organização de um grupo.

As "instituições tribais" a que o autor se refere, seja parentesco, rituais, distribuição de papéis ou regras de convivência, são preservadas porque o mito as apresenta como algo fundador, anterior ao próprio coletivo. Ao inscrever a diferença entre humanos e animais no plano mítico, a narrativa consagra também a diferença entre comportamentos aceitáveis e inaceitáveis dentro da comunidade, reforçando o pertencimento e a coesão interna.

Elementos associados à função simbólica do mito, como a explicação do extraordinário e a organização de sentidos coletivos, aparecem de modo reelaborado em narrativas de Sevalho, a exemplo do “Boto flecheiro tefeense” e da “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé”. Nessas histórias, tais elementos não operam como reprodução de mitos indígenas específicos, mas como construções literárias que dialogam com crenças e práticas do imaginário ribeirinho, uma vez que a narrativa reinscreve o mito no horizonte da experiência social ribeirinha, em diálogo com o enquadramento teórico já apresentado:

Antigamente, quando alguma mulher ficava grávida e não sabia como justificar o acontecido, tinha como solução colocar a culpa no boto. O safadinho não é outro senão o nosso peixe da Amazônia, senhor dos rios e muito conhecido dos amazonenses. Mitologicamente, traveste-se num excelente marujo bailarino, dá uma bela ‘cantada’ nas moças, seduzindo-as para o rio, onde as engravida” (Sevalho, 2021, p. 11).

A amplitude simbólica do mito fica ainda mais clara quando Krüger demonstra que a ação criadora não se limita à origem do universo, mas abrange todas as formas de vida social: “O vômto exerce seu poder gerativo em todas as etapas, tanto na origem do mundo quanto na constituição da sociedade” (Krüger, 2003, p. 66). Nesse sentido, o processo criativo é entendido como força contínua, capaz de estabelecer tanto a ordem cósmica quanto a organização comunitária. Essa leitura permite perceber que a literatura amazônica, ao reelaborar tais estruturas, reinscreve o gesto criador em novas formas estéticas com suas transformações e rompimentos simbólicos para continuarem a operar como passagens entre estados, fundando mundos narrativos.

Outro ponto essencial enfatizado por Krüger é o caráter estrutural do mito, que opera mediante pares de oposição, especialmente visível/invisível e corpóreo/incorpóreo. O autor mostra, com base na cosmogonia dessana, que a geração do mundo decorre da transformação daquilo que não tem forma em matéria concreta, uma vez que a dicotomia entre o visível e o invisível “não se soluciona através de etapas, pois ela existe como uma totalidade cujos pólos se opõem. [...] Somente com a criação consumada é que a visibilidade de seres e coisas se tornaria efetiva. Assim, o invisível terminou gerando o próprio contrário: o visível” (Krüger, 2003, p. 64).

Esse é um dos pontos em que Krüger dialoga com o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, cuja análise estrutural identifica no mito sistemas de oposição que organizam simbolicamente a realidade. A passagem de Krüger ecoa esse fundamento, pois enfatiza que a criação, no pensamento dessana, depende da transformação do que é informe, abstrato e invisível em matéria concreta, visível e existente. Do ponto de vista da análise literária, esse princípio é decisivo, pois o mito opera como fundamento simbólico, e a literatura surge como seu prolongamento estético, reelaborando no plano narrativo aquilo que, no pensamento tradicional, constitui o eixo fundador do mundo.

A partir dessa formulação estrutural, acrescenta-se a contribuição de Krüger, que afirma que, na perspectiva dessana, a criação se realiza como um processo de expulsão, do que “concluímos, pois, que toda a criação consiste em que um determinado organismo consiga expelir a matéria estranha que tem dentro de si” (Krüger, 2003, p. 63). Esse movimento indica que o mito concebe o início do mundo não como um ato abstrato, mas como um processo orgânico, em que o interior se torna exterior, tornando visível o que antes era apenas potência. Esse gesto de exteriorização simbólica encontra correspondência no processo literário, pois a literatura também transforma conteúdos latentes, como memórias, crenças, tabus e imagens culturais, em forma estética.

Desse modo, a análise da cosmogonia dessana permite compreender certos modos de funcionamento simbólico do mito, especialmente no que se refere à tensão entre o visível e o invisível como princípio organizador da experiência. Em narrativas de Luís Sevalho, essa tensão manifesta-se de forma reelaborada, a exemplo de “O sucuri do Mamiá”, em que forças subterrâneas e não vistas determinam o destino dos personagens, e da “Lenda do cururu Teitei”, na qual o poder oculto do sapo, jamais mostrado por completo, produz efeitos concretos e mortais. Essa lógica simbólica pode ser visualizada de forma mais direta na narrativa a seguir:

Para tudo acontecer, se isolou numa área selvagem de pouca visitação, criando um casulo impermeável e transparente, feito com teia de caranguejeira. Durante a noite, seu labirinto é iluminado por centenas de vaga-lumes, dando para ver o clarão a quilômetros de distância, não sendo permitido olhar nas costas onde estão seus poderes ocultos. Durante o processo de metamorfose, choveu quarenta dias e quarenta noites, inundando todo o Rio Juruá. O lugar é visitado por turistas e juruaenses que buscam curas para suas enfermidades. Tomados pela fé, os devotos formam imensas filas para serem atendidos, transformando o lugar sapórico em romaria (Sevalho, 2021, p. 12).

O excerto permite compreender como o poder invisível organiza a experiência e produz efeitos concretos no mundo narrado, em consonância com a compreensão do mito como princípio estruturante da experiência simbólica.

Ademais, Krüger reforça esse entendimento ao destacar que a cosmogonia dessana opera por inversões contínuas entre polos simbólicos. Para ele, “a transformação de um conceito em seu próprio contrário, ou seja, a de invólucro em conteúdo e vice-versa, ocorreu também no mito cosmogônico” (Krüger, 2003, p. 62). Conforme explanado, o mito não fixa categorias, mas as faz oscilar, pois o que envolve pode tornar-se aquilo que é envolvido, o interior pode converter-se em exterior e o invisível pode assumir forma concreta. Essa lógica transformativa é decisiva para compreender a literatura amazônica, cujos textos frequentemente representam passagens entre estados (humano e encantado, natural e sobrenatural, cotidiano e extraordinário), reiterando o mesmo princípio de reversibilidade simbólica que estrutura os mitos indígenas.

Esse modo de funcionamento simbólico da narrativa amazônica pode ser descrito, no plano estético, à luz do conceito de *sfumato*, proposto por João de Jesus Paes Loureiro, como chave complementar à leitura estrutural proposta por Krüger. Segundo o autor, o *sfumato* constitui uma “zona indistinta, vaporosa, difusa ou esbatida”, cuja função é dissolver fronteiras rígidas e instaurar uma atmosfera propícia ao poético:

O *sfumato* (esfumado) é a fusão dos personagens do quadro com a natureza, resultando em algo que confere uma unidade profunda ao trabalho e uma relação de empatia entre a natureza humana e a natureza cósmica. (...) É uma espécie de passagem do mundo físico para o imaginário; transição fenomênica do real para o poético, por meio do espaço *sfumato* que se abre ao imaginário (Paes Loureiro, 2015, p. 59).

Nessa perspectiva, o *sfumato* não substitui a compreensão mítica do texto, mas funciona como recurso descritivo para nomear, no campo da estética, a passagem entre o visível e o invisível já identificada por Krüger no funcionamento do mito. Ao transpor esse conceito para a experiência cultural amazônica, Paes Loureiro observa que o *sfumato* se manifesta como devaneio, entendido como uma forma de relação com o mundo marcada pela convivência entre o físico e o surreal:

O *sfumato* na cultura amazônica está representado pelo devaneio. Devaneio – atitude sem repouso, mas tranquila do imaginário. Provoca a interpenetração entre as realidades do mundo físico e as do mundo surreal, criando uma zona difusa na qual a imaginação e o entendimento reproduzem o jogo que possibilita a existência da beleza (Paes Loureiro, 2015, p. 60).

No *corpus* literário de Luís Sevalho, identifica-se a presença recorrente de um mecanismo pelo qual elementos invisíveis, tais como as encantarias, as forças espirituais, a presença da mata e os sinais das águas, transcendem sua invisibilidade original para se manifestarem como eventos sensíveis, configurando aparições, metamorfoses, presságios, punições e avisos sobrenaturais. Embora não se apoiem em cosmogonias indígenas originárias, as narrativas de Sevalho exploram a tensão entre o visível e o invisível como recurso simbólico recorrente, configurando um espaço literário em que o extraordinário emerge como forma de interpretação da experiência ribeirinha e de sua relação com o mundo natural.

Desse modo, a leitura estrutural do mito proposta por Marcos Frederico Krüger permanece como matriz interpretativa central, enquanto o conceito de *sfumato*, em Paes Loureiro, contribui para nomear o efeito estético dessa oscilação simbólica na literatura amazônica. Nas narrativas de Sevalho, esse vínculo permite compreender como a imaginação mítica se transforma em forma literária, não pela retomada direta de mitos originários, mas pela reelaboração simbólica do imaginário das populações ribeirinhas.

É sob essa perspectiva que Krüger, logo na abertura de *Amazônia: mito e literatura* (2003), explicita o princípio metodológico de seu estudo, deixando claro que o interesse não está em documentar mitos indígenas, mas em compreender como esses mitos são reconfigurados no discurso literário, adquirindo nova significação no processo de escrita. Nesse contexto, o autor assinala que “a inspiração que nos adveio do romancista paulistano foi a de estudarmos outros autores que, com procedimento semelhante ao dele, recriaram mitos dos índios da Amazônia ou utilizaram valores de sua cultura” (Krüger, 2003, p. 12).

O “romancista paulistano” mencionado é Mário de Andrade, cuja reelaboração modernista de mitos indígenas revela que essas narrativas não pertencem exclusivamente ao domínio antropológico. Para Krüger, seu interesse ressalta esse gesto de invenção, isto é, a tensão entre tradição e criação que desloca o mito de sua função ritual e o reescreve num projeto literário. A literatura amazônica passa, pois, a ser entendida como um processo de tradução simbólica, no qual elementos da cultura ancestral são reconfigurados pela linguagem e ganham novos contornos no interior da ficção.

Ao iniciar com a evocação do mito de Macunaíma, Krüger reafirma que a literatura amazônica não nasce do nada, mas de um diálogo permanente entre tradição oral e escrita moderna. A “inspiração” referida por ele é mais do que uma referência intertextual, pois trata-se do reconhecimento de uma linhagem estética na qual o mito se torna instrumento de pensamento e a literatura, forma de resistência e de autodefinição.

Dessa maneira, ao transformar mitos em literatura, Sevalho, assim como Mário de Andrade em *Macunaíma*, realiza o que Krüger chama de "recriação", que não consiste em copiar o mito, mas em reescrevê-lo na cultura escrita, redefinindo suas funções e atualizando seu sentido para novas comunidades de leitores. Esse procedimento é essencial para a formação do leitor amazônico, pois ilustra como o texto literário pode ser ao mesmo tempo lembranças e invenção, tradição e crítica, passado e projeto.

Tomar a recriação como eixo de leitura, conforme propõe Krüger, significa deslocar a análise da comprovação etnográfica para o funcionamento estético e simbólico da linguagem. O objetivo não é verificar se a narrativa mantém fidelidade à tradição oral, mas entender de que modo essa tradição é transformada em forma literária. No universo ficcional de Sevalho, essa operação se revela nas escolhas estruturais que transformam o relato em experiência artística. O autor parte do universo da oralidade, ao citar as conversas nas comunidades, nos vilarejos, à beira do rio, e o traduz para a escrita, sem perder o ritmo nem a sensibilidade do narrador popular. As vozes em Sevalho reproduzem o ambiente da escuta coletiva, fazendo com que o leitor se sinta inserido na roda noturna em que o mito é recontado.

A “recriação” manifesta-se também no modo como o narrador se posiciona diante da história narrada, especialmente por meio de fórmulas discursivas que remetem à oralidade coletiva. Ao recorrer a expressões que transferem a origem do relato para um saber compartilhado, a escrita de Luís Sevalho constrói um pacto narrativo no qual a voz individual se dilui em uma memória comum, reafirmando o caráter coletivo da experiência mítica e da narrativa literária. Essa estratégia pode ser observada de forma explícita na “Lenda da Sarapéua”, quando o narrador aciona diretamente a tradição oral da comunidade ao situar a história no campo do que foi transmitido pelos mais antigos:

Contam os antigos nogueirenses que há muito tempo quando chegaram os primeiros moradores na Vila de Nogueira em Alvarães, veio também uma velha nariguda que fumava cachimbo com hábito muito diferente dos demais. Quando perguntavam suas origens ou pelo nome, ela só destoava uma fina gargalhada que saía mais pelo nariz do que pela boca. [...] *Dizem que Nogueira ficou atrasada no tempo por muitos anos. As mulheres deixaram de ter filhos, a população não aumentava e a lavoura não produzia quase nada por causa da expulsão da Sarapéua.* (Sevalho, 2021, p. 37)

O emprego dessas fórmulas discursivas cria um vínculo direto entre narrador e ouvinte, situando o relato no âmbito de uma memória coletiva socialmente reconhecida. As pausas descritivas e a configuração do cenário assumem, nesse processo, papel central, pois o espaço deixa de ser um elemento acessório e passa a integrar a dinâmica simbólica da narrativa. O

ambiente natural torna-se, assim, componente ativo da ação, delimitando fronteiras entre o humano e o encantado, o visível e o mistério, em consonância com o ritmo e a lógica da oralidade transposta para a escrita literária.

O tempo narrativo nas histórias de Sevalho acompanha o ritmo das águas, marca essencial da vida amazônica. Em “Lenda do cururu Teitei”, o autor observa que "durante o processo de metamorfose, choveu quarenta dias e quarenta noites, inundando todo o Rio Juruá" (Sevalho, 2021, p. 12), descrevendo a cheia como um momento de transformação e de passagem do humano ao mítico. Já em “Franzino e a onça d'água”, o narrador enfatiza o movimento das águas que "subia e descia freneticamente deixando Franzino atônito, sem saber o que fazer" (Sevalho, 2021, p. 26).

Esses dois fragmentos revelam que, em Sevalho, as águas não são cenários comuns, mas estrutura simbólica e temporal, porque nelas se inscrevem os ciclos de vida e morte, o temor e o deslumbramento, o tempo do perigo e o tempo da revelação. Por essa razão, a cheia e a vazante funcionam como marcadores poéticos, impondo ao texto uma cadência que traduz o modo de ser amazônico.

A reflexão de Marcos Frederico Krüger sobre a vulnerabilidade do mito diante do contato com uma "civilização adventícia" fornece uma chave decisiva para compreender a reelaboração literária realizada por Luís Sevalho. Segundo o autor,

Podem os enigmas propostos pelas narrativas mitológicas ser resolvidos a partir de determinadas chaves, as quais nos permitem ver o mito como defesa de um patrimônio cultural historicamente acumulado pelas sociedades primitivas. À medida que o contato com a civilização adventícia se faz, essa defesa torna-se mais frágil, porque incorpora elementos que lhe eram estranhos. [...] Em resumo, o mito se transforma em seu contrário, opta-se pela imitação em que passa a ser folclore ou qualquer outra coisa que não mais o próprio mito (Krüger, 2003, p. 156).

A partir dessa formulação, observa-se que, quando o mito perde sua função protetiva e passa a incorporar elementos externos, ele não desaparece, mas se transforma. É precisamente nesse espaço de transformação que se constitui a expressão literária de Sevalho. Suas produções não reproduzem mitos originários, mas os elaboram novamente no campo da literatura, reinterpretando-os e reconfigurando suas formas no contexto ficcional, retomando práticas ribeirinhas, crenças locais e imagens do extraordinário para reconstruí-los no plano estético. Assim, ao mesmo tempo que conserva a lembrança cabocla, marcada por seres encantados, por suspenses e explicações simbólicas das águas, Sevalho atualiza esse patrimônio para novos

leitores, fazendo da literatura um meio de preservação crítica e não de simples imitação folclórica.

Outro ponto fundamental nas reflexões de Marcos Frederico Krüger, que aqui servem como base teórica para compreender o lugar simbólico das narrativas amazônicas, é o reconhecimento da civilidade indígena anterior à cristianização. Essa concepção é decisiva para romper com leituras simplificadoras da Amazônia e legitimar a complexidade sociocultural que fundamenta o imaginário regional. De acordo com o autor,

A influência dos brancos sobre a cultura primitiva não derruba a premissa que ora desenvolvemos, pois não esqueçamos que o texto aponta a civilidade dos indígenas ‘mesmo antes de ser cristãos’. Importa um fato em si: o orgulho pela existência de uma sociedade que, embora incipiente a nossos olhos, foi construída e mantida até o contato com a civilização ocidental.” (Krüger, 2003, p. 32)

Esse enunciado, considerado em sua dimensão teórica, orienta a leitura da literatura amazônica em geral, e aqui se incluem os textos de Luís Sevalho para além da visão naturalista ou pitoresca, permitindo reconhecer nos sujeitos e nas comunidades retratadas não apenas traços folclóricos, mas formas de civilização e de pensamento. Ao reconhecer que a cultura amazônica possui racionalidade e organização próprias, Krüger propõe um olhar que valoriza o indígena e o caboclo como agentes de cultura, e não como meros objetos de observação.

Nas narrativas de Sevalho, o universo ribeirinho emerge vinculado aos espaços e práticas comuns da Amazônia, marcado por lugares reconhecíveis e vivências sociais que situam o texto na realidade local. Ao citar espaços geográficos de Tefé e eventos culturais como festas e justificativas populares, o autor articula o mito com a experiência concreta das comunidades, transformando essas referências em matéria literária e ressaltando a importância do ambiente e da memória no imaginário amazônico.

No plano estrutural, Krüger recorre às reflexões de E. M. Meletínski para destacar a relação histórica entre a produção literária, o folclore e a mitologia da região, conforme observa na sequência de seu trabalho que “a literatura está geneticamente relacionada com a mitologia através do folclore, e particularmente a literatura narrativa (...), que se liga à mitologia via conto maravilhoso e *epos* heroico, que surgiram nas profundezas do folclore” (Meletínski, 1987, p. 329, *apud* Krüger, 2003, p. 41).

O propósito dessa referência não é propor esquemas formais nem categorias fixas de composição, mas indicar que, no percurso histórico das culturas, a literatura mantém vínculos com tradições míticas e folclóricas que integram seu horizonte de significação. Considerada

nesse sentido, a citação funciona como indicação metodológica para compreender que, em contextos culturais como o amazônico, certos temas, motivos e crenças presentes no imaginário coletivo podem manifestar-se de diferentes modos na literatura contemporânea.

Em relação à escrita de Sevalho, essa observação afasta qualquer leitura que a reduza a repetição de fórmulas tradicionais e permite compreendê-la como elaboração literária de motivos herdados da oralidade amazônica, agora reorganizados em ficção. Nessa escrita, a herança narrativa se converte em forma, ritmo e composição, de modo que o mito retorna transfigurado na própria tessitura do relato. Diante do exposto, as contribuições de Krüger situam a coletânea de Luís Sevalho no campo da recriação literária amazônica, no qual a tradição oral é submetida a um trabalho de escrita que desloca, reordena e singulariza suas imagens no plano estético.

1.2.2 Socorro Santiago e a poética das águas na sensibilidade amazônica

Em *Amazônia: mito e literatura* (2003), Marcos Frederico Krüger examina a criação literária amazônica a partir de sua base mítica, compreendendo o mito como dimensão estruturante da literatura e da identidade cultural regional. Em diálogo com essa perspectiva, *Uma poética das águas* (1986), de Socorro Santiago, propõe uma leitura simbólica e antropológica da Amazônia que reconhece a centralidade da água na organização da sensibilidade, da linguagem e das formas de existência ribeirinha. Longe de se apresentarem como eixos isolados, mito e experiência hídrica configuram instâncias interdependentes na constituição do imaginário amazônico.

Sua abordagem, ancorada em pressupostos fenomenológicos e poéticos, dialoga com as reflexões de Krüger ao deslocar o foco para a experiência sensível do mundo amazônico. Enquanto o mito evidencia processos de permanência, reelaboração e crítica cultural, a água aparece como eixo simbólico que organiza o ritmo da vida, do desejo e da finitude, assumindo função estruturante na compreensão do existir amazônico:

Sabe-se que a presença da água exerce forte influência no ser humano. [...] A história da literatura, da psicanálise, da psicologia e de todas as teorias que estudam o homem contam com a presença da água como uma imagem, ou mais propriamente um símbolo, que representa certos estados ou atitudes do indivíduo, dentre os quais se destacam os da vida — o ser humano é gerado na água, os do amor [...] e os da morte — raras as mais poéticas imagens fúnebres é a morte pela água (Santiago, 1986, p. 25).

Essa formulação inaugura uma poética simbólica da Amazônia, na qual a água não é apenas um elemento natural, mas um símbolo estrutural de tudo o que vive, sente e se

transforma. A proposição de Santiago permite compreender a literatura amazônica como expressão de uma sensibilidade fluvial, em que o ciclo das águas, com suas cheias e vazantes, seus fluxos e repousos, regula a imaginação e a linguagem.

Nesse sentido, a centralidade simbólica da água na organização da vida amazônica encontra eco em Leandro Tocantins (2021, p. 324), para quem “o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”. Essa articulação reforça a leitura de Socorro Santiago, pois a água organiza a vida social, a sensibilidade e a experiência simbólica amazônica, imprimindo-se na literatura produzida nesse universo cultural.

Ressaltando a dimensão afetiva dessa sensibilidade fluvial, Santiago (1986, p. 25) enfatiza que “não há melhor lembrança para quem nasceu à margem da água: seja à beira do mar, de um rio ou de um lago, do que uma casa alegrada por pássaros e flores, cercada de vegetação que se mira na água”. A imagem da casa voltada para o espelho líquido sintetiza o modo como o ambiente participa da formação da subjetividade amazônica, já que não é apenas um cenário externo, mas um núcleo de memória, afeto e reconhecimento de si.

Nas publicações de Luís Sevalho, essa ideia se realiza de forma concreta e literária. A água deixa de ser apenas um elemento de cenário para assumir papel central e simbólico na construção da narração. O movimento dos rios, as margens, os banzeiros e as correntezas organizam o espaço e o tempo da história, determinando o ritmo, o suspense e a moralidade das ações, sendo essa centralidade simbólica da água visualizada no trecho extraído da narrativa “A cobra Ouromante”:

Depois da magia, a cobra foi solta no rio Tefé para proteger o seu povo. Com o passar do tempo, o xamã fez uma pajelança para saber da situação da serpente, observando no reflexo da água que a Ouromante se transformou numa serpente gigante. [...] O mistério na ilha tem tudo a ver com a cobra, porque aguça o imaginário de muitos navegantes. As pessoas não arriscam ficar lá, nem mesmo para se protegerem de temporal (Sevalho, 2021, p. 30).

O excerto denota a atuação da serpente como presença encantada associada ao curso do rio e aos espaços interditos da navegação, impondo sua força via medo, suspensão territorial e reverência coletiva. A água, nesse contexto, funciona como meio de circulação e de ocultação da entidade mítica, reforçando seu papel estruturante na organização simbólica da narrativa.

A reflexão de Socorro Santiago sobre o impulso reflexivo da natureza introduz um princípio central de sua poética das águas: o narcisismo cósmico. Ao recorrer à leitura de Bachelard sobre o signo de Narciso, a autora afirma que “o ver e mostrar-se na água, a dialética

do narcisismo, vai além do amor do homem por sua própria imagem refletida na água tranquila. Trata-se do narcisismo cósmico. É a natureza que quer ver-se refletida. O cosmos também pode ser atingido pelo narcisismo. O mundo quer ver-se” (Santiago, 1986, p. 25).

Diante disso, o espelhamento aquático não se limita a um fenômeno subjetivo, mas se configura como um movimento cosmológico pelo qual o próprio mundo se revela à consciência. A água torna-se, assim, instância mediadora entre natureza e percepção, estruturando uma sensibilidade em que o espaço amazônico não é mero cenário, mas participa ativamente da formação da consciência e do imaginário.

Conforme Santiago, o caboclo da beira do rio tem sua vida limitada por dois infinitos, o rio e a floresta, esta concebida como um espaço de transcendência, descrito por Bachelard como o “mistério de seu espaço indefinidamente prolongado além da cortina de seus troncos e de suas folhas, espaço encoberto para os olhos, mas transparente para a ação” (Bachelard, s.d., apud Santiago, 1986, p. 27). Essa configuração espacial confirma que o espelhamento aquático, discutido anteriormente, se insere em uma experiência ampliada do espaço amazônico, na qual rio e floresta atuam conjuntamente como matrizes de percepção, imaginação e consciência, estruturando a sensibilidade ribeirinha projetada na literatura.

É nesse contexto que se compreende a presença recorrente de rios, lagos e igarapés na escrita de Luís Sevalho, não como elementos paisagísticos, mas como forças simbólicas que organizam a experiência ribeirinha narrada em seus textos, além da vida social, afetiva e simbólica do homem amazônico. Essa dimensão reflexiva e simbólica do rio é radicalizada por Leandro Tocantins ao afirmar que “o rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística, o que pode comportar a transposição da máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos” (Tocantins, 2021, p. 324).

Em relação à literatura de Sevalho, a água se manifesta como origem, fertilidade e movimento, uma vez que rios e igarapés oferecem trajetos contínuos para a circulação e viabilizam a comunicação cotidiana das personagens. À medida que o enredo transcorre, cada gesto realizado às margens ou no interior dos rios, como o banho, a pesca ou a travessia, expressa a presença ativa desse elemento na vida ribeirinha. Além disso, o ambiente aquático assume função de encontro, desejo e mistério, configurando-se como espaço privilegiado para rituais, sedução e promessas.

No decorrer dos textos, a água também define o ritmo e o encadeamento dos acontecimentos conforme abre novos caminhos e favorece encontros. O espaço narrativo se organiza por lagos, praias e furos, que sinalizam pontos de passagem, estabilidade ou risco, e

isso faz com que o leitor seja convidado a experimentar oscilação entre atração e cautela. Essa dinâmica exemplifica a dimensão formativa da literatura de Sevalho, pois o curso dos rios implica escolhas contínuas entre prudência e desejo, advertindo sobre a necessidade de sensibilidade diante de cada travessia.

Além disso, ainda no início do livro, Socorro Santiago caracteriza o sujeito social que encarna esse universo simbólico na figura do ribeirinho ou caboclo, cuja existência e imaginário se articulam em estreita ligação com o rio. A autora destaca que se registra nas “sociedades que vivem à margem dos grandes rios uma série de influências, que vão desde o estilo de vida à criação de seus arquétipos, de suas crenças e de seus mitos. E o ribeirinho da Amazônia, o caboclo que habita as margens do rio Amazonas, não foge a essa constante” (Santiago, 1986, p. 26).

Essa constatação converge com o universo humano presente nas produções literárias de Sevalho. Natural do interior do Amazonas, o autor não retrata o ribeirinho a partir de uma perspectiva externa; ele escreve a partir do mesmo horizonte cultural, demonstrando profundo conhecimento das práticas, crenças e expressões que estruturam o cotidiano das comunidades amazônicas. Seu trabalho literário estabelece um diálogo direto com a proposta teórica de Socorro Santiago, ao revelar um mundo marcado pelo ritmo dos rios e pelo ciclo das águas, povoado de histórias compartilhadas nas margens de lagos e igarapés e de ruídos da natureza, em que se misturam ventos e vozes que mantêm viva a memória oral.

Essa relação estrutural entre o homem amazônico e o ambiente fluvial é aprofundada por Leandro Tocantins ao analisar a organização econômica e simbólica da vida regional. Ao examinar o ciclo da borracha e os condicionamentos impostos pela geografia amazônica, o autor demonstra que a sobrevivência humana se constrói sob forças naturais que regulam deslocamentos, práticas produtivas e modos de habitar. Nesse sentido, Tocantins afirma que há “dois agentes de preponderância na economia da borracha, a mata e o rio. Dois suseranos que submeteram o homem a um processo de vassalagem, a qual traduz tanto subordinação como reciprocidade” (Tocantins, 2021, p. 248).

A noção de vassalagem mobilizada por Tocantins não indica simples dominação passiva, mas uma relação assimétrica fundada na adaptação contínua às exigências da natureza. O rio e a floresta impõem limites, ritmos e condições que moldam o cotidiano, a economia e o imaginário do homem amazônico, exigindo prudência, cálculo e sensibilidade. Essa subordinação recíproca contribui para compreender a formação de uma cultura ribeirinha marcada pela negociação constante com o espaço fluvial, dimensão que atravessa a experiência social e se projeta na literatura como princípio organizador da vida e da narrativa.

Além disso, a diferença entre o modo de vida do interior e aquele da capital, retomada por Socorro Santiago a partir da reflexão de Luiz Ruas, oferece um fundamento antropológico importante para compreender o lugar de onde fala Luís Sevalho. Ruas observa que:

O amazonense de Manaus já não sente o mesmo impacto ou, melhor, a mesma identidade com os rios, os lagos, os igarapés, os igapós como o sente o homem do interior. E este distanciamento aumenta à medida em que, com o crescimento da cidade ou das cidades, o rio vai ficando mais longe e os igarapés vão sendo substituídos pelo duro e escaldante leito do asfalto das ruas, das avenidas, das rodovias (Ruas, 1986, p. 17).

Essa distinção esclarece o cenário literário elaborado por Sevalho, pois sua escrita nasce da convivência direta com o ambiente das águas, com o ritmo das cheias e vazantes, com as travessias diárias e com a escuta dos relatos que circulam às margens dos rios e igarapés. Com isso, o autor constrói uma representação enraizada na vivência local, valorizando tanto a materialidade da natureza quanto a riqueza da tradição oral.

Por essa razão, Ruas defende, em formulação precisa, que o homem do interior do Amazonas “praticamente se move, vive e é na água” (Ruas, 1986, p. 17). A literatura de Sevalho, ao emergir desse horizonte de experiência, não retrata o ribeirinho como figura externa, mas como sujeito que compartilha da mesma ordem de vida e da mesma lógica simbólica. A distinção entre a vivência urbana e a experiência ribeirinha, explicitada por Luiz Ruas e retomada por Santiago, permite compreender por que a literatura de Sevalho emerge de uma percepção profundamente enraizada na convivência física e simbólica com as águas.

Trata-se de uma sensibilidade forjada no contato cotidiano com o ambiente fluvial, que compreende as práticas de pesca, a circulação pelos rios e lagos e a transmissão oral de narrativas compartilhadas nas margens. Nessa direção, Santiago enfatiza que o homem típico do Amazonas é encontrado “não nas grandes cidades, mas vivendo à beira do rio em união física e espiritual com a natureza e com ascendência muito próxima dos antepassados selvagens. O homem típico da Amazônia em geral é o caboclo” (Santiago, 1986, p. 43).

Essa análise reforça que, em Sevalho, a literatura é atravessada pela experiência direta e encarnada na paisagem e nos ritmos amazônicos. O espaço ribeirinho não aparece apenas como ambiente, mas como eixo de sentido responsável por organizar o enredo, configurar as personagens e orientar o próprio gesto criativo. Em vez de reconstituir a região a partir de generalizações ou estereótipos, o autor transforma essa experiência vivida em matéria narrativa, conferindo ao texto uma densidade cultural enraizada na tradição oral e no imaginário simbólico do sujeito amazônico.

Quanto a isso, Santiago demonstra que a literatura amazônica autêntica emerge do pertencimento e da participação no ciclo das águas, distanciando-se de qualquer contemplação exterior à experiência vivida. A paisagem, nesse processo, assume função ativa na construção narrativa, condicionando emoções, relações e conflitos e configurando o espaço em que se desenrolam as experiências das personagens.

Do ponto de vista geográfico e cultural, essa imersão cotidiana no mundo das águas também se expressa na referência aos grandes rios que estruturam a vida amazônica. Conforme Ruas enuncia, “homem & água é um binômio inseparável e quando falamos em água, necessariamente estamos nos referindo à água dos grandes rios: Amazonas, Solimões, Negro, Madeira, Purus, Juruá e aos seus incontáveis afluentes” (Ruas, 1986, p. 17).

Essa elaboração converge diretamente com os textos de Sevalho, que evocam alguns desses rios, especialmente o Amazonas, na região do Médio Solimões, o Tefé e o Juruá, além de situar acontecimentos no município de Tefé e em suas imediações. Dessa forma, os espaços literários não são abstratos nem alegóricos, mas fazem parte de uma geografia vivida e reconhecível, que enraíza a ficção no ambiente cultural que a originou.

Por fim, Socorro Santiago retoma a reflexão de João Alexandre Barbosa para estabelecer o princípio metodológico que orienta a interpretação literária de sua publicação. Ao citar o crítico, ela afirma que “a realidade da obra literária ‘não é aquilo que vem depois ou que está fora do texto, mas o que o texto instaura nos limites do seu espaço de construção’. Só é realidade do texto aquilo, portanto, que é antes de mais nada, texto, literatura” (Barbosa, 1974, p. 12 *apud* Santiago, 1986, p. 39).

Ao demonstrar essa formulação, Santiago estabelece o ponto de partida para a análise estética: a literatura se justifica por sua organização interna – forma, linguagem, efeitos simbólicos – e não pela correspondência com o mundo exterior. Assumindo esse princípio, a leitura da literatura amazônica deve recusar tanto a abordagem somente folclórica quanto a meramente factual. O intérprete precisa reconhecer que a cultura regional se apresenta no texto não como mera reprodução, mas como uma construção artística singular.

No acervo de Sevalho, o universo ribeirinho se transforma em matéria literária especialmente pela forma como é reorganizado pela voz do narrador, pela estrutura das cenas, pelo uso das imagens e pela lógica interna do extraordinário. Essas características conferem singularidade à representação da experiência vivida, principalmente, na região do Médio Solimões.

Logo, a análise dos relatos de Luís Sevalho, com base em Socorro Santiago, mostra que a água ultrapassa sua função natural para tornar-se símbolo central da identidade ribeirinha e

da experiência amazônica. Os textos revelam uma relação direta e concreta com o ambiente fluvial, incorporando memórias, ritmos e práticas sociais da região por meio de narrativas que expressam essa relação viva com rios, lagos e igarapés, evitando simplificações e oferecendo uma visão esteticamente elaborada de uma experiência cultural amazônica.

1.2.3 A articulação entre matriz mítica e poética das águas

Dessa forma, o diálogo entre a matriz mítica enfatizada por Marcos Frederico Krüger e a matriz hídrica proposta por Socorro Santiago possibilita compreender que o imaginário amazônico funciona na literatura como forma integrada de conhecimento e linguagem. Memória, experiência e criação não se opõem, mas se entrelaçam para fundamentar a obra de Luís Sevalho, que emerge como expressão artística e ferramenta pedagógica para o letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental.

A tradição popular é preservada enquanto a palavra escrita lhe confere nova dimensão, convertendo o relato oral em experiência estética e educativa. O texto narra as cheias, os encantos e temores do mundo ribeirinho e se torna forma legítima de conhecimento e expressão da vida amazônica, uma arte que nasce do povo e a ele retorna, renovada pela linguagem e pela imaginação.

A conexão entre essas duas matrizes evidencia que o imaginário amazônico não se estrutura em camadas isoladas, mas funciona como um campo simbólico integrado. Nesse campo, memória, experiência sensível e linguagem se entrelaçam na constituição das narrativas, de modo que compreender a escrita de Luís Sevalho a partir dessa integração, sem reduzir seus textos ao caráter pitoresco ou ao meramente regional, torna-se factível graças ao referencial construído nessas subseções. Resta ainda examinar a dimensão simbólica relativa à qualificação do espaço e à irrupção do extraordinário no cotidiano ribeirinho, análise que será desenvolvida na seção seguinte por meio das contribuições de Mircea Eliade.

1.3 Mircea Eliade e a estrutura simbólica do sagrado: a hierofania como fundamento ontológico na literatura de Luís Sevalho

A análise desenvolvida na seção anterior demonstrou que o imaginário amazônico se organiza por meio de gestos criadores que fundamentam a experiência coletiva, conforme discutido por Marcos Frederico Krüger, enquanto a água atua como matriz sensível que orienta a percepção ribeirinha, segundo as reflexões de Socorro Santiago. Ambas as abordagens indicam que o espaço amazônico não se configura como dimensão neutra, mas como

territorialidade carregada de sentido e dinamismo cultural. Para compreender, contudo, de que modo determinados lugares adquirem uma qualidade diferenciada e como essa atribuição se manifesta na experiência vivida das personagens e comunidades representadas em Luís Sevalho, torna-se necessário recorrer à fenomenologia do sagrado proposta por Mircea Eliade.

A obra *O sagrado e o profano* (1992) elenca uma investigação rigorosa das modalidades pelas quais o sagrado se manifesta e reorganiza estruturalmente a experiência humana. Diferentemente de abordagens que tratam o sagrado como categoria psicológica ou simbólica, Eliade o compreende como realidade ontológica, ou seja, uma presença que não pertence ao plano imaginário, mas atua com eficácia na reorganização do mundo vivido.

Esta parte tem como propósito demonstrar que a teoria de Eliade sobre a hierofania e o espaço qualificado fornece o instrumento hermenêutico para compreender como as histórias de Luís Sevalho reconstroem a paisagem amazônica, transformando-a em territorialidade onde o sagrado irrompe continuamente, qualificando vivências e reorganizando a ordem das experiências coletivas.

Antes de analisar os mecanismos pelos quais o sagrado qualifica o espaço, é fundamental estabelecer a natureza ontológica do sagrado conforme formulado por Eliade. Na Introdução de *O sagrado e o profano*, o autor enfatiza que o sagrado equivale tanto ao poder quanto, “em última análise, à realidade por excelência. O sagrado está saturado de ser. Potência sagrada quer dizer ao mesmo tempo realidade, perenidade e eficácia. A oposição sagrado/profano traduz-se muitas vezes como uma oposição entre real e irreal ou pseudo real” (Eliade, 1992, p. 14).

Essa proposição é decisiva, pois o sagrado não designa uma projeção subjetiva de observadores nem uma construção simbólica derivada de processos psicológicos. Trata-se de uma forma de presença que se manifesta com poder transformador e, consequentemente, com eficácia, com capacidade verificável de reorganizar a experiência e a ordem das coisas. A expressão “realidade por excelência” indica que o sagrado não se situa num plano secundário ou derivado, mas constitui a densidade máxima de ser, aquilo que realmente existe em contraste com o caráter fluido e relativista do profano.

Eliade (1992, p. 14) afirma ainda que “é, portanto, fácil de compreender que o homem religioso deseje profundamente ser, participar da realidade, saturar-se de poder”. Compreende-se, desse modo, o impulso que move as personagens das narrativas de Sevalho quando se confrontam com manifestações do extraordinário, que não se tratam de reações psicológicas a fenômenos desconhecidos, mas de reconhecimento de uma presença que possui densidade ontológica superior àquela do cotidiano profano.

O arrepio involuntário de Manoelzinho em “Anta branca” (Sevalho, 2021, p. 20), a recusa da lanterna em acender no chupador do Caiowé, não são meros sinais sensoriais, mas presenças que reorganizam as leis ordinárias daquele espaço específico. O corpo do caçador não reage a “medo subjetivo”; ele percebe, por meio da sensibilidade, a irrupção de uma realidade que transcende a indiferença profana do ambiente ordinário.

Ademais, para Eliade, o termo hierofania designa fundamentalmente “o ato da manifestação do sagrado”:

O homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano. A fim de indicarmos o ato da manifestação do sagrado, propusemos o termo hierofania. Este termo é cômodo, pois não implica nenhuma precisão suplementar: exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela (Eliade, 1992, p. 13).

A hierofania é, portanto, um evento em que algo da ordem do sagrado irrompe no mundo profano e o transforma. Não se trata de um acontecimento raro ou meramente folclórico, mas da dinâmica fundamental por meio da qual o sagrado torna-se presente e qualifica lugares, objetos, tempos:

Poder-se-ia dizer que a história das religiões – desde as mais primitivas às mais elaboradas – é constituída por um número considerável de hierofanias, pelas manifestações das realidades sagradas. [...] a manifestação do sagrado num objeto qualquer, uma pedra ou uma árvore – e até a hierofania suprema, que é, para um cristão, a encarnação de Deus em Jesus Cristo, não existe solução de continuidade (Eliade, 1992, p. 13).

Dessa maneira, evidencia-se que a manifestação do sagrado não se situa exclusivamente no domínio do extraordinário ou do milagre cristão, mas abrange uma continuidade que vai desde a “mais elementar hierofania” até as formas mais elaboradas. A pedra e a árvore sagradas participam da mesma dinâmica por meio da qual o divino se manifesta no mundo material, aspecto crucial para a leitura de Sevalho, cujas narrativas frequentemente apresentam hierofanias operadas em objetos materiais precisos — a pedra, a água, a mata.

Acerca desse ponto, Eliade explicita um aspecto paradoxal que estrutura toda manifestação do sagrado ao reiterar que “manifestando o sagrado, um objeto qualquer torna-se outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente” (Eliade, 1992, p. 13). Esse paradoxo é bem importante para compreender as transformações que ocorrem nas narrativas de Sevalho, como no conto “O homem que caçava

com as pedras”, em que os cães encantados “voltaram ao mesmo local transformando-se em pedras assassinas” (Sevalho, 2021, p. 15).

Nesse caso, não ocorre alteração em sua materialidade, pois as pedras permanecem como entidades geológicas, mas simultaneamente adquirem um novo estatuto ontológico, passando a portadoras de uma presença ameaçadora, acumuladoras de memória e morte. O paradoxo está em que elas continuam sendo elas mesmas (pedras em sua materialidade) enquanto, ao mesmo tempo, tornam-se outras coisas marcadas pela presença do sagrado.

Embora sagrada, a pedra permanece uma pedra; aos olhos profanos, nada a distingue das demais. Para aqueles que a percebem como sagrada, sua realidade imediata se transforma em uma realidade sobrenatural, cuja transmutação não altera sua aparência sensorial, mas modifica seu regime de realidade. Assim, a pedra assassina de Sevalho parece comum para o observador profano, mas, no universo simbólico das comunidades amazônicas, ela concentra força, presença e interdição. A transformação é ontológica, não material, reorganizando radicalmente sua significação no campo do sagrado.

A manifestação do sagrado enquanto hierofania, assim, produz uma ruptura fundamental na homogeneidade do espaço profano, estabelecendo uma diferença qualitativa entre esses espaços, como exemplifica Eliade ao citar a passagem bíblica: “‘tira as sandálias de teus pés, porque o lugar onde te encontras é uma terra santa’ (Êxodo, 3:5). Há, portanto, um espaço sagrado, e por consequência ‘forte’, significativo, e há outros espaços não sagrados” (Eliade, 1992, p. 17). Esse contraste entre espaços com diferentes cargas simbólicas e existenciais fundamenta a experiência religiosa e a percepção do mundo na visão de Eliade.

A passagem bíblica não é apenas ilustrativa, uma vez que ela expõe uma estrutura de percepção que transcende contextos culturais e históricos. O espaço sagrado irrompe com força e significado, ao passo que o espaço profano é amorfo, isto é, indiferente, sem estrutura ou consistência. Essa distinção, longe de ser simbólica ou valorativa, expressa uma diferença existencial real na experiência vivida, percepção observada na narrativa de Sevalho:

Durante muitos anos passados, um chefe patriarcal da tribo dos Tefés criava um casal de cobras de sua estimação. Pensando que elas estavam possuídas pelo gênio dos maus espíritos e supondo que poderiam afundar a cidade, resolveu desfazer-se das mesmas, soltando a fêmea no lago de Tefé. Devido ao seu crescimento quilométrico, sua cabeça ficou alojada embaixo da igreja matriz de Tefé e o seu corpo cresceu tanto que sua cauda chegou a alcançar a comunidade de Nogueira, do outro lado do rio, já na cidade de Alvarães. [...] Desolado pela separação da irmã, voltou ao Xidarini² com uma gama muito grande de entulhos de lama e barro que acumulou ao longo do tempo em sua

² No título da narrativa de Luís Sevalho, o topônimo aparece grafado como “Xidarini”. Nesta dissertação, adota-se a forma normativa “Xidarini” em ocorrências fora da reprodução do título original.

cabeça, formando o bairro do Santo Antônio. Há quem afirme que os moradores do bairro não deixam retirar as igrejas lá construídas porque estão assentadas na serpente. Se a cobra sair, corre o risco de o bairro afundar (Sevalho, 2021, p. 39).

O episódio destaca a constituição do bairro como espaço qualitativamente diferenciado, marcado pela presença de uma força que o funda, o sustenta e o torna simbólica e existencialmente distinto do espaço profano indiferenciado. A narrativa expressa, assim, a ruptura da homogeneidade espacial descrita por Eliade, ao associar o território urbano a uma instância de sacralidade, medo e interdição coletiva.

A experiência religiosa da não homogeneidade do espaço representa uma vivência primordial para a estruturação do mundo e da realidade humana, pois não se trata de uma construção teórica, mas de uma percepção imediata e fundadora. Como destaca Eliade (1992, p. 17), a experiência religiosa “da não homogeneidade do espaço constitui uma experiência primordial, que corresponde a uma 'fundação do mundo'. [...] É a rotura operada no espaço que permite a constituição do mundo, porque é ela que descobre o 'ponto fixo', o eixo central de toda a orientação futura”.

Essa passagem sinaliza que a ruptura que delimita o espaço sagrado é também o ato fundador que possibilita uma orientação existencial estável, evitando a permanência no caos indiferenciado do espaço homogêneo e profano: “para a experiência profana, o espaço é homogêneo e neutro: nenhuma rotura diferencia qualitativamente as diversas partes de sua massa. O espaço geométrico pode ser cortado e delimitado seja em que direção for, mas sem nenhuma diferenciação qualitativa” (Eliade, 1992, p. 18).

Isso significa que, ao contrário do espaço sagrado, o espaço profano mantém uma continuidade indiferenciada, em que qualquer porção é funcional e simbolicamente igual a qualquer outra. Essa percepção do espaço caracteriza a vivência cotidiana do homem profano, para quem ruas, florestas e rios são simples extensões físicas, desprovidas de orientação ou significado intrínseco.

No entanto, a dimensão ontológica da hierofania, que Luís Sevalho capta em suas narrativas, é explicitada por Mircea Eliade ao afirmar que “não só há rotura na homogeneidade do espaço, como também revelação de uma realidade absoluta [...] A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo” (Eliade, 1992, p. 17). Esse duplo movimento, ruptura qualitativa e fundação de um novo patamar de realidade, confere densidade simbólica aos episódios em que a natureza de Sevalho deixa de funcionar como paisagem indiferente e passa a atuar como instância reveladora de uma presença que reorganiza a experiência vivida.

Essa dinâmica pode ser observada de forma concreta na narrativa “O sucuri do Mamiá”, na qual a manifestação do extraordinário rompe a ordem cotidiana e requalifica o espaço ribeirinho:

Detectaram com a ponta dos pés uma espécie de sumidouro que, pela extensão subterrânea, daria acesso para outro lugar. Quando tentaram adentrar o túnel, a natureza deu a resposta: o rio estremeceu, enchendo-se de espumas. Estarrecidos, deram no pé em busca de socorro na cidade. [...] Somente no final da operação, enxergaram Efrozildo expurgado em cima do capinzal, sem vida. O lago ficou duvidoso e abandonado para a prática de pescaria (Sevalho, 2021, p. 28–29).

A cena descrita ilustra uma hierofania negativa, na qual a natureza responde à tentativa de violação do espaço ao romper a normalidade profana e instaurar um território interdito. O estremeçamento do rio, a morte e o abandono do lago configuram uma ruptura ontológica que requalifica o espaço, tornando-o perigoso e impróprio à permanência humana, conforme a distinção entre sagrado e profano proposta por Eliade.

Sendo assim, a hierofania responde a uma necessidade ontológica fundamental de orientação no cosmos. Mircea Eliade (1992, p. 17) demonstra que "na extensão homogênea e infinita onde não é possível nenhum ponto de referência, e onde, portanto, nenhuma orientação pode efetuar-se, a hierofania revela um 'ponto fixo' absoluto, um 'Centro'". Esse mecanismo de sacralização do espaço se concretiza em manifestações como o rio que "dá a resposta", funcionando precisamente como pontos fixos. Os acontecimentos são o próprio sagrado manifestando-se como centro orientador que, ao romper com a homogeneidade do espaço profano, confere sentido e direção à existência humana.

Por fim, Eliade conecta a estrutura do espaço sagrado a uma necessidade humana profunda, afirmando que "a descoberta – ou seja, a revelação – do espaço sagrado tem um valor existencial para o homem religioso; porque nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia" (Eliade, 1992, p. 17). Assim, o autor conclui que "o homem religioso sempre se esforçou por estabelecer-se no 'Centro do Mundo'" (Eliade, 1992, p. 17).

Em Luís Sevalho, o sagrado tem um valor existencial prático. Quando um personagem vê o rio “balançando” ou a natureza “responder”, ele não está só observando, mas está encontrando uma orientação para sua vida. Essa hierofania resolve uma necessidade humana profunda, que é criar um mundo com sentido onde antes só havia caos. A partir desse "Centro" revelado, a vida do personagem finalmente pode começar de verdade.

Mircea Eliade demonstra que a ruptura provocada pelo sagrado não institui um mero ponto de referência, mas integra uma geografia simbólica complexa, o "sistema do Mundo" das sociedades tradicionais. O autor explica que se trata de

Uma sequência de concepções religiosas e imagens cosmológicas que são solidárias e se articulam num “sistema”, ao qual se pode chamar de “sistema do Mundo” das sociedades tradicionais: (a) um lugar sagrado constitui uma rotura na homogeneidade do espaço; (b) essa rotura é simbolizada por uma “abertura”, pela qual se tornou possível a passagem de uma região cósmica a outra (do Céu à Terra e vice-versa; da Terra para o mundo inferior). (Eliade, 1992, p. 24-25).

Dessa forma, o espaço sagrado é, antes de tudo, um portal que conecta diferentes planos da realidade. Esse portal, por sua vez, requer um eixo de sustentação, um princípio ordenador que concretiza a conexão entre o cósmico e o terrestre. Eliade detalha que

(c) a comunicação com o Céu é expressa indiferentemente por certo número de imagens referentes todas elas ao *Axis mundi*: pilar (cf. a *universalis columna*), escada (cf. a escada de Jacó), montanha, árvore, cipós etc.; (d) em torno desse eixo cósmico estende-se o “Mundo” (“nosso mundo”) – logo, o eixo encontra-se “ao meio”, no “umbigo da Terra”, é o Centro do Mundo (Eliade, 1992, p. 25).

É, portanto, em torno deste *Axis Mundi* que o mundo conhecido se organiza, encontrando seu fundamento e sua orientação a partir de um centro que é, simultaneamente, espacial e metafísico. Essa arquitetura simbólica funcionaliza o conceito de hierofania, em que a manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo, permitindo ao homem estabelecer-se e conferir sentido ao espaço vivido. Na literatura amazônica, essa estrutura se recria por meio de histórias e manifestações simbólicas, criando pontos fixos existenciais que organizam e reafirmam identidades coletivas em meio ao espaço cultural profano e fortalecem o vínculo entre tradição, espaço e experiência vivida.

Além disso, a observação subsequente de Eliade destaca a dinâmica dessa totalidade, afirmando que “é uma tal rotura na heterogeneidade do espaço profano que cria o ‘Centro’ por onde se pode comunicar com o transcendente, que, por conseguinte, funda o ‘Mundo’, pois o Centro torna possível a orientado” (Eliade, 1992, p. 36).

A fórmula encadeia uma causalidade em que a rotura cria o Centro, o Centro possibilita a comunicação com o transcendente e essa comunicação funda o Mundo, porque o Centro, nas palavras do autor, “torna possível a orientado” (Eliade, 1992, p. 36). Não se trata, porém, de uma orientação puramente cognitiva ou de navegação geográfica, mas de uma que designa a possibilidade de existir significativamente, de saber onde se situa, de que modo os níveis

cósmicos se associam e situam a posição do sujeito em relação às forças que organizam a realidade.

Para ilustrar a materialização concreta desse "sistema do Mundo", Eliade oferece exemplos etnográficos que demonstram sua universalidade. Ele analisa o caso dos *kwakiutl* (Colúmbia Britânica), ao expor que

O *Axis mundi* que se vê no Céu, sob a forma da Via Láctea, tornou-se presente na casa cultural sob a forma de um poste sagrado. [...] Esse pilar desempenha um papel capital nas cerimônias: é ele que confere uma estrutura cósmica à casa. Nas canções rituais, a casa é chamada de "nosso mundo", e os candidatos à iniciação [...] proclamam: "Estou no Centro do Mundo... Estou perto do pilar do mundo" (Eliade, 1992, p. 24).

O poste sagrado dos *kwakiutl*, que materializa no mundo terrestre o *Axis mundi* celeste (a Via Láctea), confere à casa cultural uma estrutura cósmica, cujos iniciados proclamam estar “no Centro do Mundo”, junto ao “pilar do mundo”. Mais que metáfora, trata-se de uma afirmação ontológica, pois ocupar esse centro significa habitar o ponto de comunicação entre os planos cósmicos, onde a orientação se torna possível e o sentido se funda. A casa reproduz, assim, a estrutura total do cosmos.

Um aspecto fundamental que articula Mircea Eliade com Socorro Santiago é o estatuto ontológico da natureza para o homem religioso, compreendida não como domínio isolado, mas como espaço em que sensibilidade, linguagem e qualificação simbólica se entrecruzam. Eliade afirma com precisão que “para o homem religioso, a Natureza nunca é exclusivamente ‘natural’ [...] o Cosmos é uma criação divina [...] Os deuses [...] manifestaram as diferentes modalidades do sagrado na própria estrutura do Mundo e dos fenômenos cósmicos” (Eliade, 1992, p. 59). Isso significa que elementos naturais como rios, florestas e animais possuem uma dimensão sagrada essencial, tornando-se veículos legítimos da manifestação do sagrado.

Nesse sentido, a concepção de natureza como portadora de uma dimensão que ultrapassa o plano estritamente material pode ser colocada em diálogo com a reflexão de Davi Kopenawa (2015), para quem a floresta não se reduz a um cenário passivo, mas se apresenta como realidade viva e dotada de força própria: "a floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa" (Kopenawa, 2015, p. 6). Assim, o autor formula uma compreensão segundo a qual a destruição do ambiente implica a ruptura das condições que sustentam a vida.

Essa visão permite ampliar a leitura das narrativas de Luís Sevalho, nas quais a relação entre homem e natureza não se organiza como domínio ou exterioridade, mas como vínculo

constitutivo. Desse modo, episódios que associam espaço, encantamento e transformação podem ser compreendidos como formas de inscrição simbólica de uma experiência em que a estabilidade do território depende do reconhecimento de forças que o sustentam.

Essa concepção se relaciona diretamente com as narrativas de Luís Sevalho, especialmente na “Lenda do cururu Teitei”, na qual a natureza é representada como viva e carregada de um significado transcendental. O sapo com poderes de cura, o ambiente natural que o envolve e os eventos extraordinários da história refletem essa visão do mundo em que o sagrado permeia a realidade natural, confirmando sua centralidade na construção identitária e cultural da comunidade amazônica, alinhando-se profundamente com a perspectiva de Eliade.

Dessa maneira, cabe destacar que Mircea Eliade, em *O sagrado e o profano*, oferece a base fenomenológica indispensável para compreender o modo singular como o espaço é qualificado e se transforma em cenário ativo na literatura amazônica de Luís Sevalho. A partir da hierofania, percebe-se que suas narrativas não apenas descrevem uma paisagem, mas recriam continuamente o fundamento ontológico do mundo vivido, convertendo o espaço profano em sagrado, onde forças orientadoras estruturam a experiência dos indivíduos e comunidades.

A compreensão do sagrado em Eliade não apenas decifra a cosmovisão amazônica, mas instaura as condições para formar um leitor crítico sensível a essa dimensão. Em Sevalho, a historicidade viva das crenças, convertida em experiência literária pela força fundadora de lugares e objetos, transforma a memória coletiva em uma dinâmica transformadora para o leitor. Logo, a leitura integrada dessas contribuições permite compreender a produção literária dos contos a partir de uma rede simbólica na qual espaço, natureza, experiência e memória coletiva se articulam de forma indissociável.

A experiência leitora que daí decorre exige o reconhecimento da literatura enquanto instância de produção de sentido, na qual a interpretação da vida social e individual se constrói em diálogo com o ambiente vivido e suas formas de significação. Essa perspectiva evidencia a relevância pedagógica dessas reflexões, na medida em que ampliam o letramento literário para além do texto, incorporando o mundo vivido e suas interpretações culturais como dimensões constitutivas do ato de ler.

Ao ancorar-se em Eliade, este trabalho decifra a complexidade da literatura de Luís Sevalho por meio do diálogo entre mito, água e espaço qualificado, oferecendo uma contribuição consistente para os estudos literários da Amazônia e para a formação de leitores críticos. Essa contribuição, contudo, só se efetiva no espaço escolar mediante uma mediação intencional, conforme se discutirá a seguir.

1.4 Mediação pedagógica, formação leitora e o lugar da literatura regional

Estabelecidos os fundamentos do letramento literário e as matrizes simbólicas que organizam o imaginário amazônico, é necessário discutir como esses referenciais se conectam no espaço escolar por meio da mediação docente. Sendo assim, esta seção concentra-se no papel do professor como mediador e nos critérios que orientam a seleção textual para o letramento literário no contexto amazônico ao traçar diálogo, sem antecipar a análise do *corpus* empírico, com as proposições de Valéria Lima (2025), Daniela Segabinazi (2015) e a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja estrutura normativa e as contribuições de Luiz Gonzaga Motta (2013) sobre narrativa e linguagem oferecem as diretrizes finais para a mediação observada na prática pedagógica.

Nesse contexto, a literatura supera a finalidade estética e assume função formativa central na construção identitária, na valorização da cultura local e na ampliação do repertório simbólico dos estudantes amazônicos. Essa mediação pressupõe, como destaca Valéria Lima, a busca por “textos significativos para a experiência literária do aluno e da turma” (Lima, 2025, p. 32). A produção literária resultante do imaginário que circunda o educando regional fundamenta-se, portanto, como recurso efetivo para os critérios de seleção textual em contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da leitura literária como experiência estética, de fruição, de formação ética e cidadã, uma conquista que precisa ser contextualizada. Como apontam Segabinazi e Cosson (2023), houve um longo período em que a leitura literária ocupou um “papel ancilar e secundário a ser exercido pela leitura de textos literários na escola” (Silva; Macêdo; Segabinazi, 2017 apud Segabinazi; Cosson, 2023, p. 9), situação que a própria BNCC, ao criar o campo artístico-literário, busca corrigir.

Esse esforço de correção alinha-se a um movimento mais amplo de reflexão sobre o lugar da disciplina, tal como proposto por Daniela Segabinazi (2015, p. 14):

Apoiados nessa perspectiva e preocupados em responder as perguntas que abrem este capítulo [...] procuramos problematizar o ensino de literatura na escola e as possíveis razões que nos levam a questionar seu desaparecimento. Também pretendemos, nessa discussão, redimensionar o lugar da literatura no ensino fundamental e médio, ao lado do ensino de Língua Portuguesa e não subsidiária desta, com o objetivo de elucidar e apresentar o papel da literatura na formação de leitores e nas práticas de letramento literário na escola (Segabinazi, 2015, p. 14).

A citação explicita o centro da problematização, isto é, o questionamento do desaparecimento do texto literário, e avança para a proposição principal que é redimensionar seu lugar no currículo, posicionando-o em um patamar de paridade e não de subordinação ao ensino de Língua Portuguesa. Esse redimensionamento não é um fim em si mesmo, mas um meio necessário para elucidar e efetivar a função formativa da literatura, que é a formação de leitores e a promoção do letramento literário.

A valorização da diversidade cultural, princípio da BNCC, não é um gesto isolado. Ela é parte constitutiva de uma mudança de paradigma mais ampla, que vem promovendo "uma abertura para outras tradições [...] e maior diversidade na seleção dos textos, que passa a observar critérios como representação [...] de minorias sociais e culturais" (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 10). Nesse sentido, a literatura regional amazônica deixa de ser apenas um *corpus* exótico para se constituir como uma tradição a ser legitimada e uma minoria cultural a ser representada.

A presença de textos como os de Luís Sevalho nas escolas alinha-se, dessa maneira, com esse campo artístico-literário da BNCC, que, segundo análise de Lima, "visa proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o contato com manifestações artísticas e culturais, especialmente a literatura, de forma a permitir uma compreensão crítica e significativa" (Lima, 2025, p. 44). Quando essa compreensão se volta para produções de sua própria matriz cultural, como as narrativas do Médio Solimões, o processo de reconhecimento e valorização local se intensifica. Por isso, busca-se formar leitores sensíveis, críticos e capazes de se reconhecerem em suas culturas, ao mesmo tempo em que dialogam com outras realidades. Nesse propósito, o letramento literário assume, como enfatiza Rildo Cosson, o papel fundamental de "difundir a literatura como direito, essencial para a formação escolar" (Cosson *apud* Lima, 2025, p. 15), concretizando na prática pedagógica o princípio ético formulado por Antonio Candido.

A literatura, enquanto prática social, desempenha papel central na formação identitária e na melhoria de vínculos comunitários, especialmente em contextos culturais específicos como o amazônico. Essa centralidade, contudo, radica-se em uma premissa mais profunda: o papel constitutivo da linguagem na experiência humana, ou como lembra Motta ao citar o antropólogo Lluís Duch, "o mundo só adquire sentido na medida em que o traduzimos linguisticamente. [...] Não existe vida humana à margem da palavra, conclui ele: a linguagem é a experiência humana essencial, torna o ser humano" (Motta, 2013, p. 64).

Se é pela linguagem que compreendemos o mundo e nos constituímos, a literatura, enquanto forma máxima de exploração criativa e simbólica da palavra, converte-se no território por excelência dessa experiência. Por conseguinte, o letramento literário transcende a fruição

estética, assumindo uma função pedagógica e humanizadora diretamente ligada a essa dimensão constitutiva da linguagem, evidenciando um princípio que Rildo Cosson reafirma e opera didaticamente.

Cosson compreende o letramento literário como "o processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que ocorre quando construímos os sentidos do texto por meio da interação com a palavra" (Cosson *apud* Lima, 2025, p. 15). Essa definição, centrada na interação e na construção de sentido, revela-se um mecanismo fundamental para um objetivo educacional mais amplo que é a formação integral do aluno.

Como sustentam Segabinazi e Cosson (2023, p. 11), "a manutenção do letramento literário passa a ser uma demanda importante não apenas na formação do leitor, mas na formação integral do aluno ou na educação como *bildung*". Nesse quadro, a ação docente torna-se a peça-chave para converter o potencial formativo da literatura em realidade pedagógica. Para isso, Segabinazi (2015, p. 35) confirma que "a função formadora da literatura precisa ser reconhecida e promovida pelos professores, os quais devem conduzir seus alunos/leitores ao encontro do texto literário, deflagrando uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos".

Esse percurso teórico, do processo de apropriação linguística à formação integral (*bildung*) mediada pela ação docente ética, caracteriza o letramento literário como um projeto pedagógico intencional, no qual a escolha do *corpus* é decisiva. É nesse cenário que as narrativas amazônicas adquirem relevância, pois ao oferecerem textos culturalmente significativos, fornecem o conteúdo concreto para que o professor promova o encontro reflexivo e a construção identitária que caracterizam a *bildung* no contexto amazônico.

Como já discutido na seção 1.1, a literatura atua como modelo da identidade coletiva e, nesse movimento, insere o leitor numa comunidade de sentidos. Essa construção de uma identidade se dá por meio do que Segabinazi e Cosson (2023, p. 11) definem como um "exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação da condição humana".

Essa integração do leitor em uma comunidade é condição fundamental para que a literatura, no espaço escolar, ultrapasse o âmbito da experiência individual e se constitua como prática cultural compartilhada:

O trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário

personalizado, ligando as atividades escolares à vida social e à sua história (Cosson; Paulino, 2009, p. 75-76, *apud* Segabinazi, 2015, p. 36).

Dessa forma, a formação leitora ultrapassa a esfera do indivíduo para se tornar um ato de inscrição do sujeito na memória coletiva, em que o texto literário funciona como o elo concreto que une a experiência pessoal à tradição cultural compartilhada. Essa capacidade da literatura de operar como elo só é plenamente compreendida quando considerada a natureza da cultura como um sistema de significados.

A perspectiva antropológica, conforme sintetizada por Motta, ajuda a fundamentar essa relação, pois se, por um lado, "a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas" (Geertz, 1989, p. 65 *apud* Motta, 2013, p. 65), por outro, "as pessoas trazem para essas relações os frames culturais, premissas organizativas que reconstroem definições das situações, decifram e dão sentido ao fluxo dos acontecimentos" (Goffman *apud* Motta, 2013, p. 66).

Logo, a literatura é um dos principais veículos desses quadros interpretativos e estruturas de significado. Nesse processo contínuo de construção social, no qual "a realidade da vida cotidiana (senso comum partilhado) é admitida pela sociedade como sendo a realidade" (Motta, 2013, p. 67), o texto literário atua tanto como reflexo quanto como agente ativo, consolidando, questionando e renovando esse senso comum.

No que se refere ao papel da literatura, Rildo Cosson defende que "é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas" (Cosson, 2022, p. 17). Essa "função maior" opera em dois movimentos inseparáveis, porque ela traduz a experiência sensível do mundo em linguagem e, ao fazê-lo, oferece ao leitor um instrumental simbólico para decifrar e interpretar sua própria realidade.

Nessa perspectiva, a leitura literária, entendida como prática de letramento literário, constitui um processo simultaneamente estético e formativo, por meio do qual o aluno se apropria criticamente do mundo e se insere em uma comunidade de leitores. Na realidade amazônica, também essa decifração ganha contornos específicos, já que a literatura que traduz a "materialidade" da floresta, dos rios e das comunidades em "palavras de cores, odores, sabores" proporciona ao estudante um repertório estético e, sobretudo, as ferramentas simbólicas para compreender e valorizar o universo cultural ao qual pertence.

Esse novo paradigma representa uma reorientação profunda, ou seja, desloca o foco da literatura como conteúdo a ser decorado para a "formação do leitor, um lugar mais restrito, porém mais garantido, sendo responsável pelo desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura a partir da fruição descompromissada das obras" (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 9). Nesse modelo, a simples exposição ao texto é insuficiente; para que a fruição se converta em formação, é imprescindível a mediação intencional. É aqui que a ação do professor se torna central.

Lima define esse papel com precisão, pois afirma que o docente assume "um papel fundamental nas práticas de letramento literário: o de guiar ou conduzir a experiência do leitor com o texto literário, apontando os caminhos por onde o leitor pode transitar dentro do texto" (Lima, 2025, p. 50). Guiar, nesse sentido, não é impor um sentido único, mas, como complementa a mesma autora, contribuir "para que o estudante avance em suas experiências e perceba as diferentes linhas interpretativas que o texto literário oferece" (Lima, 2025, p. 15). Esse trabalho de mediação, porém, só se efetiva se o ponto de partida for significativo para o leitor.

Daí a importância crucial da seleção textual, um critério destacado por Segabinazi (2015, p. 30), pois "é preciso que o professor compreenda que, nos dias de hoje, deve procurar textos que possam dialogar com a sociedade em que o aluno vive e dela, muitas vezes, participa". É nesse cruzamento entre o paradigma formativo, a mediação qualificada e a seleção textual dialogante que o trabalho de Luís Sevalho se legitima enquanto recurso pedagógico. Ao oferecer narrativas que unem fruição estética e exploração interpretativa, o autor viabiliza a identificação do educando com sua realidade sociocultural, consolidando o texto literário como base para o letramento literário.

Completando essa perspectiva, Segabinazi (2015) recupera a reflexão de Gregorin Filho para destacar um critério essencial na seleção textual, ao enfatizar que

Buscar esses textos mais apropriados para a promoção de debates produtivos não significa somente encontrar textos que tragam no seu enredo os temas mais cotidianos [...] mas buscar esses temas que fazem parte da vida diária do aluno e que se transformados (esteticamente) pelo fazer literário, é buscar o estético proporcionado pela arte (Gregorin Filho, s/d, p. 07, *apud* Segabinazi, 2015, p. 30).

É precisamente nessa operação de transformação estética do cotidiano que a literatura que emerge da vivência amazônica encontra sua mais forte ressonância. Essa produção transfigura o dia a dia e o imaginário dos cidadãos interioranos que convivem com a floresta e os meios fluviais em experiências de leitura sensorialmente densas e marcadas por forte

simbolismo cultural. Tal transfiguração narrativa pode ser compreendida à luz da narratologia, uma vez que Luiz Gonzaga Motta propõe uma concepção ampliada desse campo, definindo-a como "a teoria da narrativa e os métodos e procedimentos empregados na análise das narrativas humanas. É, portanto, um campo de estudo e um método de análise das práticas culturais" (Motta, 2013, p. 75).

Essa definição é fundamental para o presente estudo, pois desloca o foco da análise de uma estrutura textual fechada para a compreensão da narrativa como uma prática cultural viva. Dessa forma, a narratologia converte-se no instrumental teórico ideal para investigar as histórias da Amazônia não como meros artefatos folclóricos, mas como ações simbólicas por meio das quais uma comunidade interpreta a si mesma e ao seu mundo.

Para Motta, o cerne dessa prática cultural reside no próprio narrar, que ele conceitua como o ato de "relatar eventos de interesse humano enunciados em um suceder temporal encaminhado a um desfecho. Implica, portanto, narratividade, uma sucessão de estados de transformação responsável pelo sentido" (Motta, 2013, p. 71).

A noção de "narratividade" como uma "sucessão de estados de transformação" é particularmente elucidativa para a literatura regional. Ela permite entender que os contos e relatos amazônicos não são relatos estáticos, mas processos dinâmicos de significação. Ao encadear eventos míticos e cotidianos em uma sequência transformadora, essas narrativas realizam a transfiguração estética da realidade local, produzindo o sentido que organiza a experiência coletiva. Sendo a narrativa uma prática cultural de elaboração de sentido, cabe à escola criar condições para sua apropriação crítica pelos alunos.

É nesse ponto que a mediação docente, dentro do paradigma do letramento literário, torna-se indispensável. A leitura de obras que permeiam o universo amazônico, para ser efetiva, deve se configurar como o que Segabinazi e Cosson (2023, p. 13) chamam de "leitura literária, ou seja, uma forma específica de leitura que constrói o sentido da obra no encontro pessoal e intransferível do leitor com o texto".

Por isso, tais produções, ao dar palavra à materialidade amazônica, favorecem a compreensão de si e ampliam o horizonte de pertencimento de seus leitores, configurando-se como base fecunda para uma educação com a leitura literária e um letramento literário alinhados à BNCC, simultaneamente críticos e sensíveis às vozes da floresta.

Entretanto, como alertam Segabinazi e Cosson, há um abismo considerável entre a teoria e a prática consolidada, pois afirmam que "embora defendido e praticado no Brasil e em vários outros países, esse papel renovado do ensino da literatura e compreensão da leitura literária ainda não foi plenamente incorporado ao cotidiano da escola" (Segabinazi; Cosson, 2023, p.

12). Esse diagnóstico aponta que a adoção do paradigma do letramento literário ainda é um projeto em disputa.

A efetividade desse gesto, porém, só se realiza plenamente quando gera uma transformação no próprio leitor. É nesse ponto que ele atinge sua culminância formativa, tal como descrita por Segabinazi (2015, p. 36) ao ratificar que o efetivo letramento literário “rompe com a passividade e acomodação do leitor e exige uma nova postura de reflexão, ou seja, é o momento em que, ao construir novos sentidos, o leitor reagrupa novas posturas, alargando sua experiência/existência”.

Aplicada ao contexto regional, essa definição ganha contornos concretos, porque, ao deparar-se com narrativas que falam de sua própria paisagem cultural, o estudante inserido no meio amazônico é convocado a "romper com a passividade" de receber um cânone distante. O processo de "construir novos sentidos" para as histórias do boto ou do curupira converte-se, então, em um ato de interpretação textual e reinterpretação de si mesmo.

Dessa forma, a literatura regional proporciona a ampliação da experiência justamente por ancorar a reflexão crítica na realidade vivida pelo leitor, transformando o ato de ler em um instrumento de emancipação cultural. Por fim, compreende-se que a literatura opera como um complexo de significação, "vista como vários sistemas articulando a pluralidade da língua e da cultura" (Lima, 2025, p. 58). Essa visão sistêmica e plural é essencial, pois mostra a mediação cultural não como algo pontual, mas como a articulação dinâmica entre diferentes códigos e registros culturais.

A obra de um escritor como Luís Sevalho materializa esse conceito na medida em que constitui um sistema literário regional que, ao empregar a língua portuguesa tingida pelas nuances caboclas e indígenas e tratar dos mitos e saberes locais, efetivamente articula uma pluralidade cultural específica, a da Amazônia interiorana, dentro do macrossistema da literatura em língua portuguesa.

A potência dessa mediação reside na própria natureza da narrativa. Como explica Motta (2013, p. 83), narrativas “[...] são representações, construções discursivas sobre a realidade humana. São representações mentais linguisticamente organizadas a partir de nossas experiências de vida. Sejam elas fictícias ou fáticas, são sempre construções de sentido sobre o mundo real ou imaginado”.

Em outras palavras, as histórias são o mecanismo primordial pelo qual uma comunidade transforma sua experiência vivida em sentido mais compartilhável. Os contos de Sevalho, ao serem "construções discursivas" que partem da "experiência de vida" ribeirinha nas relações sociais do autor, cumprem exatamente essa função: organizam simbolicamente a realidade

amazônica, construindo sentidos que permitem à comunidade compreender a si mesma e ao seu lugar no mundo.

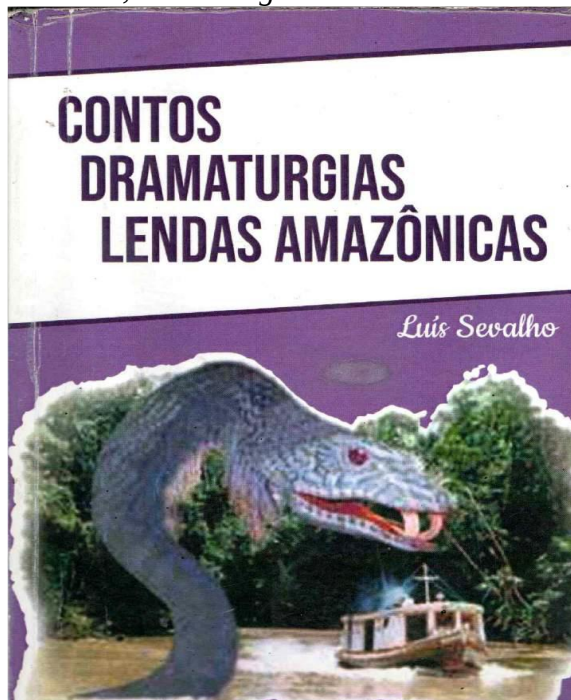
Assim, ao conectar a memória coletiva do Médio Solimões à formação do leitor, o sistema literário regional realiza a função da narrativa como construção de sentido proposta por Motta (2013), organizando simbolicamente a experiência ribeirinha e oferecendo ao professor um texto culturalmente significativo para a mediação pedagógica. A integração entre seleção textual criteriosa, mediação intencional e leitura literária compartilhada constitui, portanto, o percurso concreto pelo qual a literatura se efetiva como *bildung* do sujeito amazônico, conforme Segabinazi e Cosson (2023). O estudante encontra, nas narrativas que nascem de sua própria terra, não apenas um repertório estético, mas o reconhecimento de si mesmo como sujeito cultural situado.

É a partir desse quadro teórico que se avança para a seção seguinte, dedicada à contextualização da obra e do autor. Nesse momento, o referencial construído orienta a leitura da trajetória de Luís Sevalho e de sua produção literária, preparando o percurso analítico que, adiante, examina como determinadas narrativas em prosa podem ser mobilizadas em práticas de letramento literário em sala de aula.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA E DO AUTOR: PERCURSOS E INTERFACES DE UMA ESCRITA ANCESTRAL

A presente seção situa *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, nas condições históricas, territoriais e literárias que orientam sua produção, de modo a explicitar os elementos que sustentam sua inscrição na literatura amazônica contemporânea. Em continuidade ao percurso teórico anteriormente apresentado, desloca-se o foco para a constituição concreta da obra e para os vínculos culturais que a estruturam, cuja identidade visual, fundamental para a compreensão da pesquisa, encontra-se na figura a seguir:

Figura 1 - Capa de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (Sevalho, 2021).



Fonte: Fotografia do pesquisador (2026).

Inicialmente, reconstitui-se a trajetória de Luís Sevalho com atenção à sua formação, à sua atuação intelectual e ao contexto sociocultural do Médio Solimões. Essa retomada busca relacionar experiência de vida e elaboração literária, especialmente no que se refere à oralidade, à circulação de narrativas tradicionais e à permanência de saberes vinculados às comunidades ribeirinhas.

Nesse horizonte, a escrita de Sevalho pode ser compreendida, à luz das reflexões de Rufino, como um processo de incorporação em que os saberes se inscrevem nos corpos e na linguagem, tornando-se princípio de reinvenção da vida. Como afirma Rufino (2019), "os conhecimentos são como orixás, forças cósmicas que montam nos suportes corporais, que são

feitos cavalos de santo; os saberes, uma vez incorporados, narram o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade".

A partir dessa perspectiva, este estudo propõe a noção de escrita ancestral como eixo de compreensão da produção literária de Luís Sevalho. Embora Rufino formule esse princípio a partir de matrizes afro-brasileiras, a ideia de que o saber se incorpora à linguagem e se converte em potência de reinvenção oferece um instrumento interpretativo aplicável à escrita de Sevalho, na medida em que suas narrativas ativam memórias e saberes vinculados a um território e a uma comunidade específicos. Em desdobramento, Krenak (2022) permite compreender tal conceito como continuidade da vida no presente, vinculada ao tempo e ao devir, reforçando a ideia de permanência ativa de saberes no âmbito da experiência ribeirinha.

Em seguida, examina-se o espaço de Tefé como componente estruturante da produção do autor, compreendido como território atravessado por processos históricos, práticas sociais e modos específicos de relação com a natureza. A recorrência de elementos ligados à dinâmica fluvial, à memória coletiva e à vida ribeirinha indica que esse espaço incide diretamente sobre a construção das narrativas, constituindo uma base material e simbólica do imaginário mobilizado nos textos.

Na sequência, analisa-se a organização interna da coletânea, com atenção à diversidade de gêneros, à recorrência temática e aos procedimentos narrativos empregados. A leitura do material analisado demonstra a articulação entre tradição oral e elaboração escrita, em uma poética marcada pela pluralidade formal e pela permanência de elementos culturais da Amazônia.

Por fim, explicitam-se os critérios de delimitação do *corpus*, composto por seis narrativas em prosa. A seleção fundamenta-se na articulação entre consistência estética, relevância cultural e pertinência para o trabalho com leitura literária no 6º ano do Ensino Fundamental, delimitando um recorte que permite examinar as relações entre forma narrativa, construção simbólica e práticas de leitura em contexto escolar.

Assim, ao reunir os elementos necessários à contextualização da obra e do autor, esta seção estabelece as bases para a análise desenvolvida na seção seguinte. O percurso que vai da trajetória de Sevalho ao espaço de Tefé e da organização da coletânea à delimitação do *corpus* evidencia essa escrita como prática concreta, perceptível nas escolhas narrativas, na inscrição territorial e nos modos de elaboração literária que serão examinados a seguir.

2.1 Trajetória pessoal e literária de Luís Sevalho: inserção na tradição oral amazônica

Luís Alberto Lopes Sevalho, nono filho de Celcino Gomes Sevalho e Elígia Lopes Sevalho, nasceu em 10 de novembro de 1960, no município de Tefé, estado do Amazonas. Sua infância transcorreu na comunidade ribeirinha Piraruaia, no lago de Tefé, espaço que o autor atribui forte valor afetivo ao referir-se ao lugar como seu “rincão” e ao recordar as lembranças que “não se apagam jamais deste lugar amado que semeou na minha infância um inefável manto de resplandecência” (Sevalho, 2012, p. 9).

Nesse local onde a oralidade se constituía como a principal via de transmissão de saberes, Sevalho vivenciou o dia a dia ribeirinho, como registra ao afirmar que “meu tempo de criança quando junto a meus familiares pescávamos nas águas do Piraruaia e nos igapós do Tauari, Paí e Moquental” (Sevalho, 2012, p. 9). Foi apenas após a mudança para o centro urbano que iniciou seu processo de alfabetização, uma vez que, até então, “viveu sua infância sem estudar até aos dez anos de idade” (Sevalho, 2012, p. 355).

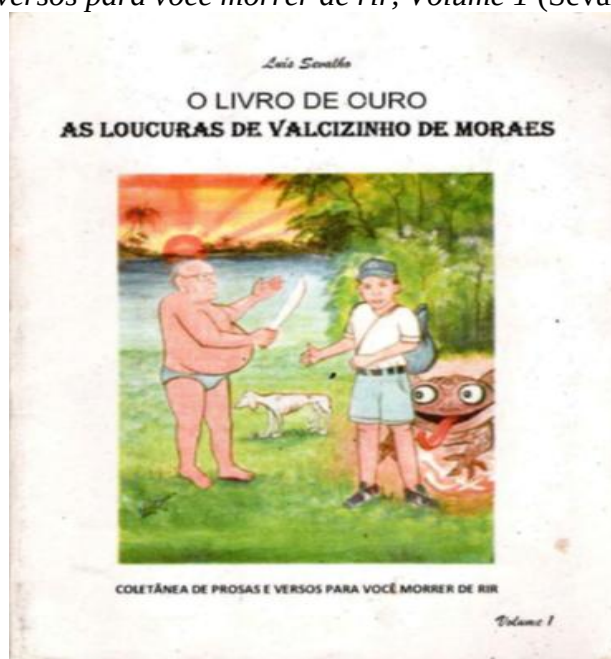
Aos doze anos, começou a produzir seus primeiros trabalhos de entalhe em madeira no quintal de sua casa, no bairro da Olaria. Pela divulgação de seu trabalho artesanal, ganhou a admiração da irmã franciscana Adamir Bamberg, que, ao reconhecer sua habilidade, “garantiu-lhe vaga no antigo Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT)” (Sevalho, 2012, p. 356), instituição vinculada à formação técnica local. A atuação da religiosa no contexto local também é registrada em fonte memorialística que a vincula a práticas formativas e culturais desenvolvidas no município (Schaecken, 2004, p. 59 apud Oliveira, 2023). Com catorze anos, “tornou-se instrutor de artes industriais, ministrando aulas práticas” (Sevalho, 2012, p. 355) no próprio GOT, onde lecionou cerâmica, metalurgia, artes plásticas, marcenaria e entalhe em madeira, contribuindo para a formação de aprendizes.

Na década de 1990, Luís Sevalho acessou o ensino superior por meio de um convênio entre a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Prefeitura Municipal de Tefé e a Fundação Rondon³. Sevalho concluiu sua Licenciatura em História, em trajetória vinculada à ampliação do acesso ao ensino superior por meio de políticas públicas no interior do Amazonas, e, posteriormente, especializou-se com uma pós-graduação em Gestão de Política Ambiental pelo Instituto Superior de Educação da Amazônia (ISEAMA) e pela ADCAM – Faculdade Táhirih.

³ Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, documentada pelo Parecer CFE nº 697/92. O projeto, vigente de fevereiro de 1993 a julho de 1996, ofertava cursos de Licenciatura Plena, cujo foco era a formação de professores em exercício no município.

Sua estreia no universo editorial deu-se no ano 2000, com a organização de seu primeiro livro, *O livro de ouro: as loucuras de Valcizinho de Moraes – coletânea de prosas e versos para você morrer de rir (Volume 1)*. O livro, que nasceu do diálogo entre a oralidade vivenciada e a escrita, combina prosa, verso e humor popular, além de recriar situações típicas do ambiente amazônico e resgatar expressões do linguajar regional:

Figura 2 – Capa de *O livro de ouro: as loucuras de Valcizinho de Moraes – coletânea de prosas e versos para você morrer de rir, Volume 1* (Sevalho, 2000).

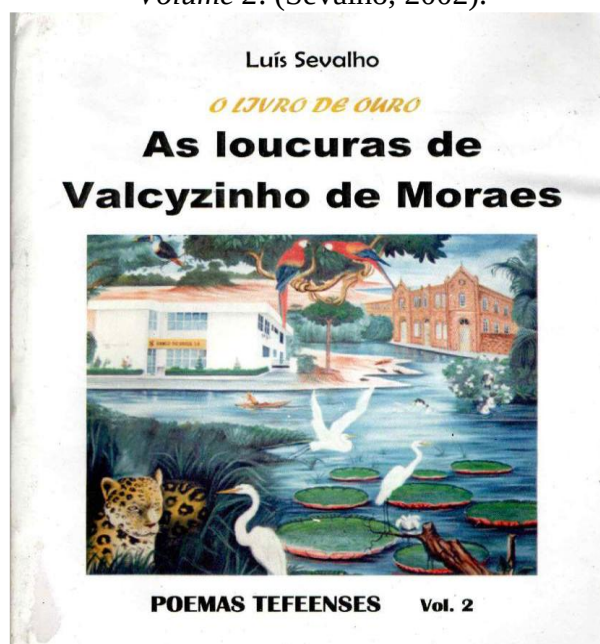


Fonte: Fotografia do pesquisador (2026).

Desde jovem, Sevalho demonstrava interesse pela escuta e pela valorização da tradição oral, sendo também um ouvinte assíduo dos programas radiofônicos da Rádio Educação Rural de Tefé. Na apresentação de seu primeiro livro, observa-se que os personagens das narrativas são figuras reais da região vinculadas à emissora, cuja atuação inspira a construção das histórias e do universo representado. Esse primeiro volume teve em Valci da Silva Moraes, colega do GOT e figura popular da comunicação local, uma referência importante para a constituição da produção literária de Sevalho.

Em 2002, o autor publicou um segundo volume, intitulado *O livro de ouro: as loucuras de Valcizinho de Moraes – poemas tefeenses (Volume 2)*, o qual consiste em uma coletânea de cordéis organizada por Sevalho com a colaboração de outros poetas e escritores do município, abordando temas do cotidiano ribeirinho, do imaginário popular e das tradições amazônicas:

Figura 3 – Capa de *O livro de ouro: as loucuras de Valcizinho de Moraes – poemas tefeenses*, Volume 2. (Sevalho, 2002).



Fonte: Fotografia do pesquisador (2026).

Entre 2001 e 2004, Sevalho exerceu mandato como vereador no município de Tefé. Na apresentação do segundo volume de *O livro de ouro*, Protásio Lopes Pessoa relata que conheceu Luís Sevalho no contexto de trabalho na Câmara Municipal de Tefé, ocasião em que pôde observar sua atuação intelectual, política e de liderança, bem como o percurso que o levou à eleição para o cargo de vereador durante o período mencionado. Conforme os registros oficiais de resultados eleitorais do Tribunal Regional Eleitoral do Amazonas, Luís Alberto Lopes Sevalho (PC do B) obteve 158 votos, sendo eleito vereador para o quadriênio 2001-2004⁴.

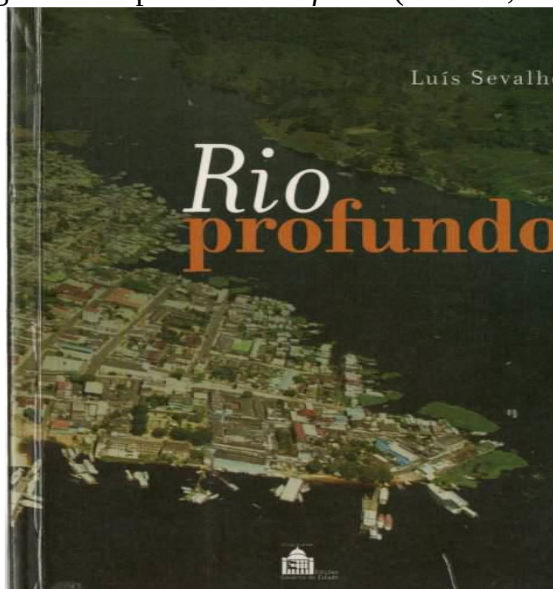
Em 2005, transferiu-se para Manaus, local onde deu continuidade à sua trajetória literária. Foi nesse período que concebeu *Rio profundo* (2012), cujo título faz referência simbólica à cidade de Tefé, representada como o "rio profundo" da memória e da identidade amazônica. A obra registra sua participação na Câmara Municipal de Tefé ao lado de outros vereadores eleitos para o referido período, listando nominalmente os parlamentares que compuseram a legislatura ao lado de seu nome.

Uma vez publicada, a obra apresenta-se como coletânea de caráter heterogêneo que, a partir de um núcleo dedicado à história, à política e à cultura de Tefé, articula diferentes formas de registro, como narrativas amazônicas, referências ao folclore, textos em verso e materiais de

⁴ Dados obtidos no sistema de resultados eleitorais do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para o município de Tefé/AM, eleição de 2000.

natureza informativa, configurando um conjunto que integra elementos da cultura regional e popular em múltiplos níveis:

Figura 4 - Capa de *Rio Profundo* (Sevalho, 2012).



Fonte: Fotografia do pesquisador (2026).

Conforme depoimento do prefaciador Celso Mendes, *Rio profundo* é "uma coletânea fascinante de conhecimentos gerais que nos arremete a uma viagem desde o ponto de partida, como tudo começou no meu amado município de Tefé, até os momentos atuais" (2012, p. 21). Observa-se que o núcleo narrativo, especialmente o capítulo chamado "Contos e lendas amazônicas", constitui a base germinal da qual emergiria, quase uma década depois, a coletânea *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021). Narrativas fundadoras como as do "Boto flecheiro tefeense", "Lenda do cururu Teitei" e "O sucuri do Mamiá", entre outras que compõem o *corpus* desta dissertação, tiveram sua primeira versão publicada nesse projeto enciclopédico, indicando continuidade na tematização da memória oral em sua produção.

A inserção de Sevalho no campo literário também se confirma em sua atuação institucional. Em *Rio profundo*, o autor registra a fundação da Academia de Letras, Ciências e Artes de Tefé (ALCAT) em 29 de dezembro de 2004, e conforme registrado na apresentação de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas*, Sevalho é membro efetivo da Associação dos Escritores do Amazonas (ASSEAM)⁵.

⁵ SEVALHO, 2021, p. 4. Em seu blog pessoal, o autor declara ser também imortal da Academia de Letras do Brasil (ALB) Seção Amazonas e patrono fundador da Academia de Literatura, Arte e Cultura da Amazônia (ALACA). Disponível em: <<https://blog-do-sevalho.blogspot.com>>. Acesso em: 31 jan. 2026.

A partir de 2016, Luís Sevalho ampliou a exploração de diferentes gêneros literários em uma produção que culminou na publicação de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021) pela Editora Livro Rápido, que reúne narrativas em prosa, poemas e peças teatrais, baseadas na tradição oral e nos mitos populares principalmente da região do Médio Solimões. O livro reafirma a concepção de literatura como prática enraizada nas matrizes culturais amazônicas, na qual memória, imaginação e cultura popular se articulam em registros poéticos da experiência cabocla. Essa coletânea constitui a base material deste estudo, a partir da qual serão analisadas seis histórias nas quais observa-se a mobilização da memória oral e de elementos cosmológicos que estruturam o imaginário ribeirinho por meio de recriações literárias em que o fantástico e o real se entrelaçam.

Em 2022, sua relevância cultural foi oficialmente reconhecida pela Câmara Municipal de Tefé, que lhe concedeu uma placa de honra por propositura do vereador Fernando Araújo (Requerimento nº 76/2022)⁶. Mais do que um reconhecimento pessoal, esse ato simboliza a validação de um projeto literário que tem como centro a Amazônia interiorana, compromisso expresso em sua escrita, como atesta ao declarar que "não posso esquecer meu rincão, nem meu povo rural de tantas comunidades espalhadas nas margens do lago e do alto rio Tefé que [...] carregam no cotidiano a singela humildade e, acima de tudo, a FELICIDADE" (Sevalho, 2012, p. 9).

Assim, a trajetória de Luís Sevalho, da infância ribeirinha em Piraruaia à atuação como professor, vereador e escritor em Manaus, não se restringe a uma experiência individual. Ela expressa a atualização de saberes e experiências que seguem em circulação no presente, seja nos relatos comunitários, seja na recriação literária de mitos do Médio Solimões. Dessa forma, Luís Sevalho consolida-se como escritor do interior do Amazonas, cujo livro, atravessado pela oralidade e pela memória ribeirinha, assume função de preservação cultural e valorização da diversidade sociocultural da região amazônica.

2.2 Tefé: formação histórica, configuração territorial e centralidade ribeirinha no Médio Solimões

As narrativas amazônicas de Luís Sevalho se formam em estreita relação com Tefé e com os espaços de seu entorno. O autor, a cidade e seus arredores aparecem como núcleo

⁶ Luís Sevalho recebe homenagem na Câmara Municipal de Tefé. Tefé: Câmara Municipal, 4 jul. 2022. Disponível em: <<https://www.tefe.am.leg.br/institucional/noticias/luis-sevalho-recebe-homenagem-na-camara-municipal-de-tefe>>. Acesso em: 30 jan. 2026.

recorrente da experiência narrada, marcados pelas águas, pela circulação ribeirinha e pela memória de diferentes povos. É dessa inscrição espacial e simbólica que se alimenta o conjunto de textos aqui analisados.

Do ponto de vista territorial e demográfico, Tefé possui área territorial de 23.835,224 km², com população estimada em 73.669 habitantes (2022), conforme dados atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Trata-se de um município de grande extensão e baixa densidade demográfica (3,11 hab/km²), característica comum às cidades amazônicas interioranas organizadas a partir da lógica fluvial. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,639 (PNUD/IBGE, 2010) indica desafios estruturais persistentes, especialmente no que se refere à infraestrutura urbana, ao saneamento básico e ao acesso a serviços públicos, aspectos que compõem o pano de fundo social no qual se inscrevem as experiências narradas por Sevalho.

A ocupação humana da região antecede amplamente a presença europeia. Registros históricos sistematizados pelo IBGE e pelo Instituto Mamirauá indicam que o território era habitado por diversos povos indígenas, entre os quais se destacam Nuruaques, Cauixanas, Jumanas, Passés, Uainumas, Catuquinas, Jamamadis, Pamanas, Juris, Jurimaguas e Tupebas ou Tupibàs. A partir do século XVII, a região passou a integrar o cenário de disputas coloniais entre espanhóis e portugueses pelo domínio do rio Solimões, resultando em conflitos armados, deslocamentos forçados e reorganizações populacionais profundas. Em 1718, Frei André da Costa reuniu sobreviventes indígenas em um núcleo que daria origem ao povoamento permanente da área, conforme registros históricos disponíveis em documentos institucionais do IBGE e em levantamentos regionais do Instituto Mamirauá.

A fundação oficial do núcleo urbano ocorreu em 1759, com a criação da Missão de Santa Teresa de Tefé, sob administração portuguesa. Inicialmente denominada Ega, a localidade foi elevada à categoria de cidade em 15 de junho de 1855, conforme registros históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), passando a adotar o nome atual. O topônimo Tefé, de origem *nheengatu*, significa “profundo”, denominação que alude diretamente ao rio e ao lago homônimos e que revela a centralidade fluvial na constituição da paisagem física, econômica e simbólica da cidade. Essa relação estrutural com o ambiente aquático mostra-se decisiva para compreender tanto a organização espacial do município quanto os modos de vida que atravessam sua história.

Sob o enfoque funcional, o município ocupa posição estratégica na chamada Calha do Triângulo, configuração reconhecida em estudos regionais sobre a organização territorial do Médio Solimões (Instituto Mamirauá, 2024), região delimitada pelos rios Solimões, Juruá e

Japurá, atuando como centro regional de serviços, comércio, saúde e educação. De acordo com dados do Instituto Mamirauá (2024), Tefé concentra hospitais públicos, unidades de saúde, instituições de ensino superior como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), além de infraestrutura bancária, comercial e de transporte que atende à população urbana, a comunidades ribeirinhas e a municípios vizinhos. Isso reforça o papel de Tefé como entreposto logístico, administrativo e cultural na Amazônia Central.

Essa dimensão emblemática do território é amplamente explorada por Luís Sevalho em *Rio profundo* (2012), em que o autor reconstrói a memória histórica e afetiva da cidade a partir de um olhar que tensiona experiência pessoal, tradição oral e registro histórico. Ao recuperar episódios fundadores, personagens e símbolos locais, Sevalho apresenta a localidade como um espaço marcado pela convivência entre povos indígenas, colonizadores, migrantes e ribeirinhos, configurando-se como lugar de encontros, tensões e permanências culturais. Desde as páginas iniciais, o autor destaca o papel estratégico da cidade no contexto do Solimões, sublinhando sua formação profundamente vinculada às águas, à floresta e às rotas fluviais.

Ainda nesse plano simbólico, Sevalho detém-se nos símbolos oficiais do município, que condensam aspectos fundamentais da identidade local. Ao comentar o brasão da cidade, o autor registra que “o escudo de Tefé tem no centro do triângulo uma castanheira (*Bertholetia excelsa*), que é o símbolo da cidade. Todos os anos, Tefé comemora a Festa da Castanha. O escudo foi oficializado pelo Decreto n.º 47/78, de 24/5/78” (Sevalho, 2012, p. 26).

A presença da castanheira como símbolo oficial da cidade não se restringe a uma escolha estética ou administrativa. Trata-se de uma árvore emblemática da floresta amazônica, historicamente associada às práticas extrativistas que sustentaram comunidades às margens dos rios e estruturaram ciclos econômicos regionais. Ao destacar esse elemento, Sevalho mostra a maneira como a relação entre floresta, trabalho e vida coletiva está interligada na própria representação institucional do município, projetando no brasão uma síntese do modo de viver amazônico. Essa simbologia evoca de modo direto o período em que o município se consolidou como polo regional, sobretudo durante o século XIX, no contexto do ciclo da borracha, quando a cidade assumiu papel relevante nas redes econômicas e sociais do Médio Solimões.

Essa leitura simbólica encontra respaldo em estudos geográficos que tratam diretamente da formação histórica de Tefé. Na dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFAM (PPGEOG), Sthephano Mhae Alves Fernandes destaca explicitamente o papel da cidade no contexto dos ciclos econômicos amazônicos e do período da borracha: “Tefé foi também contemplada com este período, e com a liberação da

navegação no Rio Amazonas; muitos imigrantes chegaram e constituíram residência, modificando a estrutura social formada, principalmente, de indígenas” (Fernandes, 2017, p. 49).

A passagem citada é particularmente relevante porque nomeia Tefé de forma direta, situando-a como espaço efetivamente integrado às dinâmicas econômicas e sociais do ciclo da borracha, e não apenas como área periférica ou marginal. Ao evidenciar o impacto desse processo sobre a estrutura social local, o autor reforça a compreensão de Tefé como polo regional atravessado por fluxos populacionais, econômicos e culturais que deixaram marcas profundas em seu tecido social.

Esse vínculo entre território, história econômica e simbolismo institucional não permanece restrito ao plano histórico ou documental, mas aparece reelaborado na produção literária de Luís Sevalho. Em suas narrativas, elementos ligados ao extrativismo, à floresta e aos espaços regionais são transpostos para o plano ficcional, sinalizando a permanência desses traços na construção do imaginário amazônico. Essa dinâmica pode ser observada no conto “O Curupira do Xidarini”, no qual o espaço do extrativismo aparece associado à presença do encantado (Sevalho, 2021, p. 24).

Dessa maneira, o símbolo da castanheira no brasão municipal dialoga com essa trajetória histórica, pois remete à floresta como fonte de sustento, eixo de circulação econômica e núcleo de organização social. Essa relação entre símbolo oficial, dinâmica socioeconômica e território vivido contribui para compreender o espaço tefeense como lugar de memória, identidade e pertencimento, elementos que reaparecem de forma recorrente na produção literária de Luís Sevalho, especialmente em narrativas que evocam o extrativismo, os rios, as comunidades ribeirinhas e o cotidiano tradicional da Amazônia interiorana.

2.3 Contos, dramaturgias e lendas amazônicas: uma poética da pluralidade e resistência cultural

Contos, dramaturgias e lendas amazônicas (2021), de Luís Sevalho, não apresenta uma divisão formal explícita em seções delimitadas pelo autor. No entanto, a leitura integral do volume permite identificar uma organização recorrente dos textos, perceptível a partir de critérios de gênero, forma e função discursiva. Essa organização, resultante da leitura analítica, possibilita compreender a coletânea como um conjunto plural, no qual diferentes modalidades literárias coexistem e se integram na representação da cultura amazônica.

Embora o foco analítico desta dissertação recaia sobre as narrativas em prosa que constituem o *corpus* selecionado, torna-se metodologicamente relevante apresentar a

configuração geral a fim de situar essas narrativas no interior de um projeto literário mais amplo. A partir da leitura do volume, é possível identificar quatro grupos textuais recorrentes, aqui compreendidos como segmentos analíticos, ainda que não formalizados editorialmente pelo autor: narrativas em prosa, textos em verso, dramaturgias e textos reflexivos.

Cada um desses grupos desempenha uma função específica no projeto estético e cultural de Luís Sevalho, articulando-se em uma poética marcada pela pluralidade de vozes, pela resistência cultural e pelo compromisso com a memória amazônica. Convém destacar que a apresentação dos grupos a seguir tem caráter descritivo e contextual, não se configurando como análise aprofundada das narrativas que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa.

O primeiro grupo é composto por vinte narrativas em prosa (p. 11-53), que constituem o núcleo central da coletânea e a base do *corpus* deste estudo. Esses textos apresentam estrutura narrativa clara e forte articulação entre o imaginário mítico amazônico e o cotidiano ribeirinho, situando-se majoritariamente no espaço do Médio Solimões. Mitos regionais, seres encantados, práticas sociais e conflitos ambientais são reelaborados em narrativas que conjugam oralidade, descrição e simbolismo.

Destacam-se textos como o “Boto flecheiro tefeense”, que reelabora o mito do boto sedutor adaptando-o especificamente ao contexto tefeense; “O homem que caçava com as pedras”, narrativa que exemplifica o realismo mágico amazônico por meio da transformação de pedras em cães de caça; “A mulher do buracão”, que combina o terror sobrenatural com crítica social; e “O bicho do pé pesado”, no qual o autor constrói uma alegoria ambiental sobre a resistência da floresta frente aos projetos desenvolvimentistas. Essas histórias não apenas informam ou divertem, mas cumprem função documental ao registrar e preservar tradições orais em processo de esquecimento, funcionando como repositórios da memória cultural regional.

O segundo grupo compreende doze composições poéticas (p. 55-103), que transitam entre textos similares ao cordel nordestino adaptado ao contexto amazônico e o verso livre de temática regional. É notável a presença de poemas narrativos extensos como “A história do chupa-cabra”, em que o autor demonstra domínio da versificação popular por meio de sextilhas e septilhas que narram o encontro aterrorizante com a criatura lendária; “O boto que assustou Nogueira”, poema que reconta o mito do boto ao longo de uma estrutura métrica irregular típica da literatura de cordel; e “Urubuí *I want you*”, curioso experimento de poesia bilíngue, com uso da língua inglesa, que articula o regional e o universal.

Esses textos revelam a capacidade do autor de transitar entre diferentes registros poéticos, mantendo sempre como eixo unificador a temática amazônica e a preocupação com a musicalidade da linguagem. A presença marcante de elementos rítmicos, repetições e rimas

nesses poemas evidencia sua filiação à tradição oral, funcionando como ponte entre a cultura popular e a literatura erudita.

O terceiro grupo corresponde a sete peças teatrais (p. 104-160), que representam a dimensão mais explicitamente política e pedagógica da obra. Textos como “Dramaturgia da construção da estrada, BR-174 e o genocídio dos índios”; “Dramaturgia do bicho do pé pesado”; e “Dramaturgia do Doutor Lixo Voraz” mobilizam, respectivamente, denúncia histórica, conscientização ambiental e crítica à poluição por meio da alegoria teatral.

Essas peças distinguem-se por suas instruções cênicas detalhadas e indicações de cenário preciso, revelando o compromisso do autor com a efetiva socialização dos textos em contextos comunitários e escolares. O teatro aparece aqui como espaço privilegiado de educação popular e resistência cultural, permitindo a encenação coletiva de conflitos históricos e ambientais fundamentais para a compreensão da realidade amazônica contemporânea.

O quarto grupo é constituído por dois textos de caráter ensaístico (p. 161-162), que ampliam significativamente o espectro temático da obra: “Estatuto da mulher” e “Degrau do infanticídio”. O primeiro apresenta-se como paródia de texto legal para discutir questões de gênero e direitos femininos, estabelecendo o que o autor denomina “Ato permanente das Leis Naturais” em defesa da dignidade da mulher. O segundo, de caráter mais polêmico, aborda a questão do aborto em um monólogo dramático que dá voz a um feto impedido de nascer. Esses textos, embora breves, demonstram a capacidade do autor de transitar para além do registro ficcional e folclórico, engajando-se em debates éticos contemporâneos a partir de sua perspectiva amazônica.

Em relação à análise da linguagem, a coletânea revela sofisticado projeto estético-político que desafia as hierarquias linguísticas tradicionais. Sevalho (2021) constrói uma poética da oralidade que se manifesta em três dimensões principais. Primeiramente, a variação linguística como estratégia estética: o autor demonstra notável consciência linguística ao transitar intencionalmente entre registros diversos.

Se, por um lado, emprega vocábulos cultos com precisão quase técnica – “estridulante”, “cosmológico”, “exímios” –, por outro, representa deliberadamente a oralidade amazônica por meio de um rico mosaico linguístico que inclui regionalismos lexicais de origem popular – “arigó” (p. 16), “visagem” (p. 41), “pidona” (p. 40) –, variações fonéticas que capturam a pronúncia real – “concertar” por “consertar” (p. 26) – e ampliações semânticas nas quais palavras ganham sentidos locais – “mesuras” como “assombrações” (p. 18, 50).

A essa representação soma-se uma camada fundamental: a incorporação de termos de origem indígena, sobretudo do tronco tupi-guarani, como “igarapé” – caminho de canoa (p. 24)

– e "pajelança" – ritual de cura (p. 30) –, além de expressões linguísticas regionais que funcionam no texto como signos de autenticidade cultural e ecológica, inserindo o leitor em um universo em que a língua portuguesa é perpassada e moldada por uma matriz anterior, nativa e distinta.

Essa valorização das variedades não padrão corrobora a visão de Marcos Bagno (2007, p. 51) quando afirma que "é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o 'melhor' ou o 'pior' português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura". Ao fazer isso, o autor põe em prática o princípio defendido por Bagno (2007, p. 51) de que todas as variedades linguísticas "têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação" e, longe de serem "desvios", constituem-se como marcadores identitários e instrumentos de resistência cultural.

No que se refere ao ritmo e oralidade na construção do texto, o material apresenta marcada preocupação com a musicalidade, herança tanto da tradição oral amazônica quanto do cordel nordestino. As repetições, onomatopeias e construções paralelísticas revelam-se como elementos estruturais que reproduzem a cadência da fala regional do interior do Amazonas e criam efeitos de imersão sonora no universo narrativo. Em "O homem que só dizia hão", por exemplo, a repetição obsessiva da palavra "hão" cria ritmo hipnótico que reproduz o caráter viral da maldição linguística narrada: "Hão, hão, hão, tá com o irmão do João,/ Hão, hão, hão, o feitiço da assombração" (Sevalho, 2021, p. 53). Esse cuidado com a dimensão sonora revela a profunda sintonia da obra com as tradições orais que a informam.

Ainda é possível encontrarmos um hibridismo linguístico como reflexo da complexidade social, pois a coexistência de registros coloquiais e cultos no texto reflete a própria complexidade sociocultural da Amazônia, região historicamente marcada por encontros e tensões entre diferentes matrizes civilizatórias e institucionais. Em "O pássaro que não aprendeu dizer adeus", essa característica se manifesta na localização geográfica, situada na FLONA (Floresta Nacional) de Tefé – sigla estatal que introduz um conceito de gestão territorial oficial no tecido da narrativa.

Esse hibridismo aprofunda-se quando o autor descreve a ave que "psicografava frases enigmáticas que finalizavam em formato de coração" (Sevalho, 2021, p. 48), mesclando o registro mítico e espiritual ("poder cosmogônico") com o léxico da administração pública ("fórmulas de gestão participativa", "municípios em atraso econômico"). Essa fusão não revela inconsistência estilística, mas constitui uma estratégia de representação da heterogeneidade

amazônica contemporânea, na qual o imaginário simbólico e as estruturas de poder modernas coexistem e se interpenetram.

As dramaturgias representam o ápice do compromisso ético-político do autor. Em “Dramaturgia da construção da estrada, BR-174 e o genocídio dos índios”, Sevalho assume claramente o papel de historiador dos vencidos, dando voz às narrativas silenciadas. Essa intenção é explicitada no início da peça, que adota o provérbio *Igbo*, da Nigéria, ao mencionar que “enquanto os leões não tiverem seus próprios historiadores, as histórias de caça sempre glorificarão o caçador” (Sevalho, 2021, p. 110).

Ao escolher essa epígrafe, ele posiciona sua obra como uma contranarrativa que busca desconstruir a versão oficial e glorificada do “progresso”, denunciando a violência física e cultural decorrente dos grandes projetos desenvolvimentistas na Amazônia. A peça reconstitui, por meio de linguagem acessível mas densamente crítica, os massacres que dizimaram comunidades *Waimiri-Atroari* durante a construção da rodovia e da Hidrelétrica de Balbina.

A dramaturgia não se limita a denunciar violências passadas, mas estabelece diálogo crítico com o presente ao incluir cenas que mostram professores sendo perseguidos caso “estivessem colhendo provas do genocídio dos índios e mandam afastá-los” (Sevalho, 2021, p. 112), referência clara aos mecanismos contemporâneos de silenciamento das vozes dissidentes.

O caráter pedagógico e ecológico manifesta-se como eixo transversal, constituindo o que denominamos de pedagogia da floresta. Narrativas como “Anta branca” e “Franzino e a onça d’água” operam como verdadeiras parábolas ecológicas, em que personagens experimentam processos de transformação que os levam de predadores a protetores ambientais. Em “Anta branca”, o caçador Manoelzinho, após encontro místico com a entidade protetora dos animais, “se transformou num verdadeiro ambientalista e voltou lá com uma placa e os seguintes dizeres: Área de Preservação Permanente Anta Branca” (Sevalho, 2021, p. 21). Essa conversão ecológica é apresentada como despertar de consciência decorrente do reconhecimento da sacralidade da natureza. Essa vertente revela um projeto educativo que compreende a literatura como instrumento privilegiado de formação da consciência ambiental e da cidadania ecológica.

A recepção crítica da obra encontra respaldo significativo no texto de apresentação assinado por Leonardo Mississipe de Souza, escritor e ex-presidente da Associação dos Escritores do Amazonas. Ele afirma que “a bagagem folclórica e lírica de Luís Sevalho, e os seus escritos, desmitificam com vigor e deferência as questões de classe social, de poder, do ser” (Souza, 2021, p. 7). Essa leitura valida o trabalho do autor no contexto cultural regional e destaca que sua obra transcende o registro folclórico para assumir um caráter crítico.

Essa percepção é reforçada pela observação de que os textos de Sevalho "são bastante utilizados nas escolas públicas e particulares de Manaus" (Sevalho, 2021, p. 4), indicando o reconhecimento institucional de seu valor pedagógico e cultural. Seus textos são construídos a partir da escuta atenta de histórias transmitidas por gerações, como em rodas de conversa, nas margens dos rios, nos programas de rádio, nos encontros familiares e comunitários.

Na introdução de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas*, ao comentar sobre seu universo cosmológico, o autor enfatiza que “procurei escutar com muita paciência os momentos vividos por várias pessoas das comunidades rurais por onde passei, [...] a ouvir seus relatos que cuidadosamente compilei para não deixar apagar os traços mais significativos das nossas tradições culturais” (Sevalho, 2021, p. 5).

A presença da oralidade manifesta-se nos enredos, na linguagem simples e viva, nas expressões regionais, na musicalidade das frases e na estrutura marcada por repetições, exageros, suspense e humor com recursos próprios da tradição dos contadores de histórias populares. O universo mítico amazônico surge em figuras como a Cobra-Grande, o Curupira, o boto encantado, as visagens, os animais que se transformam em gente e vice-versa.

Essas entidades não são tratadas como elementos folclóricos superficiais, mas como símbolos vivos da experiência coletiva: "mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, [...]. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos" (Eliade, 1992, p. 50). Os textos de Sevalho encarnam essa função mitopoética, em que o mito, em sua literatura, está inserido nas práticas cotidianas, no modo de viver e interpretar o mundo ribeirinho.

Mesmo nos textos que abordam temas contemporâneos e problematizadores, como a perda de referências culturais ou os conflitos entre tradição e modernidade, a narrativa conserva a lógica simbólica e o estilo performático da oralidade, reatualizando as histórias fundadoras que conferem sentido à existência da comunidade. Na apresentação da obra, o próprio autor reafirma essa concepção estética quando diz que “escrever lendas, contos, mitos, poemas legendários, é um exercício fantástico do coração. É quando a alma se refugia na solidão dos instantes mais preciosos de um escritor” (Sevalho, 2021, p. 7).

Mais do que um ofício, a escrita se configura, portanto, como um rito de interiorização, no qual a vivência íntima do artista se converte em gesto de preservação e transformação simbólica de suas experiências. Dessa forma, a literatura de Sevalho opera a síntese entre o individual e o coletivo, transfigurando a memória em arquétipo e erguendo, a partir do registro, uma invenção carregada de verdade mitopoética.

Contos, dramaturgias e lendas amazônicas consolida-se, portanto, como uma coleção de textos relevantes para a compreensão da contemporaneidade literária amazônica. Sua importância transcende o valor estético para assumir dimensão patrimonial, funcionando simultaneamente como documento cultural que registra tradições orais, instrumento pedagógico que promove conscientização socioambiental, registro crítico de violências históricas e espaço de experimentação com formas híbridas de expressão literária.

Diante desse conjunto plural, o livro reafirma seu lugar como referência no contexto da literatura amazônica contemporânea. A caracterização apresentada nesta subseção situa o leitor quanto à diversidade formal e discursiva da coletânea, com ênfase no recorte específico das narrativas em prosa selecionadas para a análise pedagógica desenvolvida na seção 3. A riqueza e a heterogeneidade do volume justificam, assim, a escolha criteriosa do *corpus* adotado neste estudo.

2.4 Critérios de seleção do *corpus*

A definição do *corpus* analítico desse trabalho baseia-se em três critérios articulados: consistência estética, relevância cultural e pertinência pedagógica. A partir desses parâmetros, foram escolhidas seis narrativas em prosa de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas*, situadas entre as páginas 11 e 53, por apresentarem estrutura ficcional clara, adequada a leitores em formação e alta densidade simbólica, condição necessária para o trabalho com literatura na perspectiva do letramento literário.

Em complemento, essas narrativas são marcadas por forte vínculo com a oralidade amazônica, recuperando modos de dizer, ritmos e imagens próprios das comunidades ribeirinhas. Além de recurso estilístico, a presença dessa oralidade constitui uma via de atualização da memória coletiva e dos imaginários regionais, permitindo que os estudantes identifiquem nos textos experiências, crenças e conflitos que perpassam seu próprio contexto sociocultural.

Dessa forma, o *corpus* não se configura como recorte aleatório, mas como conjunto intencionalmente selecionado em que a qualidade estética e a centralidade da cultura local convergem com as exigências da prática escolar. Esses contos oferecem condições concretas para promover o letramento literário e, simultaneamente, afirmar a identidade amazônica no espaço da sala de aula em sintonia com os objetivos formativos desta dissertação, conforme descritos no quadro a seguir:

Tabela 1 - Narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa

Título	Temas principais	Personagens marcantes	Elementos míticos/simbólicos
Boto flecheiro tefeense	Sedução, moralidade sexual, explicação social, identidade	Boto, moças ribeirinhas	Boto, flecha, transformação animal, explicação etiológica
Lenda do cururu Teitei	Cura, metamorfose, fé popular, sincretismo xamanismo/cristianismo	Sapo Teitei, extrativista, devotos	Sapo lendário, romaria, milagres, xamanismo
O curupira do Xidarini	Proteção da floresta, justiça/vingança da natureza, equilíbrio ecológico	Curupira, caçador	Curupira, pegadas ao contrário, guardião da floresta
O sucuri do Mamiá	Respeito aos perigos naturais, medo, natureza como entidade viva	Sucuri, Efrozildo (vítima), pescadores	Sucuri gigante, rio, perigo invisível/ monstro aquático
A cobra Ouromante	Proteção do território vs. ganância do colonizador, castigo, resistência simbólica	Cobra Ouromante, pajé, navegantes	Cobra protetora, encantaria, tesouro, punição
Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé	Origem toponímica (do bairro), formação geográfica, relação sagrado-mítico	Cobras gêmeas, chefe indígena	Animais formadores do mundo, mito de origem, explicação etiológica da paisagem

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025).

A decisão de trabalhar exclusivamente com as narrativas em prosa de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* não decorre de qualquer hierarquização entre gêneros literários, tampouco de uma limitação imposta pelo conceito de letramento literário. Conforme assinala Rildo Cosson, o letramento literário visa à formação de um leitor autônomo e competente, capaz de fruir, interpretar e atribuir sentidos a diferentes manifestações da linguagem literária, sejam elas em prosa, verso ou texto teatral.

A opção metodológica pela prosa fundamentou-se, portanto, nas especificidades estético-narrativas das histórias selecionadas, que se mostraram particularmente fecundas para a análise do imaginário amazônico e para a mediação da leitura literária no contexto escolar investigado. As narrativas em prosa de Luís Sevalho, ao articularem descrição, ação e simbolismo, constroem imagens densas e visualmente marcadas, que convocam o leitor a “ver” o mito, o espaço e as figuras lendárias em movimento.

Nesse sentido, dialoga-se com a perspectiva de Marcos Frederico Krüger, para quem a literatura amazônica opera como um dispositivo de revelação do invisível, fazendo emergir, por meio da imagem narrativa, camadas simbólicas profundas do espaço, da cultura e da experiência humana. As narrativas em prosa analisadas favorecem esse processo ao mobilizarem um imaginário visual e sensorial que se torna particularmente produtivo para o trabalho de leitura literária, sobretudo nas etapas de motivação, leitura e interpretação previstas na sequência básica exemplar.

Além disso, a extensão dos textos é adequada à prática pedagógica e a linguagem, apesar de acessível, mantém sofisticação literária, favorecendo a aproximação com o leitor jovem amazônico. Os temas estão em sintonia com a visão de mundo dos estudantes da região, o que potencializa o engajamento leitor e a construção de sentidos a partir de referências culturais compartilhadas. Vale destacar que parte dessas narrativas circula em acervo digital de acesso público mantido pelo próprio autor, composto por textos de diferentes gêneros, entre contos, histórias infantis e cordéis, disponíveis em seu blog e em repositório no *Google Drive*, o que comprova um projeto autoral voltado à circulação ampla e à democratização do acesso à literatura regional.

Esse percurso editorial evidencia o amadurecimento estético e estilístico de Luís Sevalho ao reelaborar suas próprias histórias, processo que contribui para o adensamento simbólico e narrativo dos textos. A partir desses critérios, torna-se evidente que Sevalho representa a cultura local e atua como mediador entre a memória coletiva, a experiência sensível do espaço amazônico e a formação do leitor literário.

A seleção das seis narrativas para análise obedece a um critério temático e simbólico preciso, focado na presença de seres encantados da fauna amazônica como eixos de memória, identidade e ensinamento. A mediação aqui proposta busca integrar a informação do sistema cultural à fruição profunda do texto, superando uma dicotomia que historicamente fragmentou o ensino de literatura no Brasil.

Conforme observa Cosson, a crise pedagógica na área é agravada por uma separação artificial, afirmando que "outra perda, não menos importante, é a instauração do falso dilema entre ensinar sobre literatura e ensinar literatura, que atravessará o paradigma histórico-nacional e ainda se fará presente em nossos dias em muitas discussões e propostas a respeito do ensino da leitura" (Cosson, 2020, p.39).

No paradigma do letramento literário, tal dilema é dissolvido ao compreender que ensinar literatura é permitir que o saber cultural se manifeste na própria materialidade da leitura. Ao mediar Sevalho, o professor não escolhe entre a narrativa ou a técnica, mas possibilita que

o aluno viva a experiência do mito como um conhecimento que é, simultaneamente, estético e histórico.

2.5 A literatura como mediação entre memória e formação do leitor amazônico

Uma vez definido o *corpus*, compreende-se que o conjunto narrativo de Luís Sevalho representa mais do que um grupo de narrativas inspiradas na cultura regional do Amazonas, na medida em que constitui um instrumento de mediação simbólica entre a memória coletiva e a formação leitora no contexto da região. Nesse sentido, a escrita de Sevalho ultrapassa os limites da instrução escolar formal e aproxima-se de uma perspectiva orientada pela escuta e pelo pertencimento. Ao mobilizar saberes presentes nas comunidades do Médio Solimões, o livro favorece um processo de leitura ancorado no reconhecimento de referências culturais compartilhadas, em contraste com abordagens centradas exclusivamente na aquisição técnica.

Em outro contexto, Ailton Krenak (2022) observa que “as crianças indígenas não são educadas, mas orientadas [...] o indivíduo conta menos que o coletivo”. Essa formulação é usada aqui para pensar a mediação pedagógica a partir de uma lógica menos centrada na individualização do aprendizado e mais atenta à partilha, ao pertencimento e à circulação coletiva de saberes, sem que isso implique uma comparação entre realidades distintas. Nesse sentido, a leitura literária, quando organizada em práticas de diálogo e interpretação compartilhada, aproxima-se de uma experiência formativa que não isola o sujeito leitor.

Nessa direção, a vinculação com o letramento literário proposto por Rildo Cosson permanece central, sobretudo por seu caráter sistematizador das práticas de leitura em contexto escolar. A abordagem de Krenak, nesse contexto, reforça uma compreensão da mediação pedagógica orientada pela partilha, pelo pertencimento e pela circulação coletiva de saberes. Assim, a mediação docente pode favorecer a leitura das narrativas de Sevalho como experiências vinculadas à memória cultural, nas quais elementos como rios, florestas e seres encantados participam da construção de sentidos compartilhados.

Desse modo, a presente seção cumpriu seu objetivo de contextualizar a obra e o autor, bem como de explicitar os pressupostos metodológicos e analíticos que orientaram a pesquisa. A trajetória de Luís Sevalho foi situada a partir de sua inserção no contexto sociocultural do Médio Solimões, demonstrando uma escrita vinculada às experiências, aos saberes e às formas de vida das populações ribeirinhas. A análise de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* permitiu reconhecer uma produção que mobiliza elementos do imaginário mítico, da oralidade

e da experiência fluvial, articulando narrativas que integram memória, território e cultura regional.

Delimitado o *corpus* e sua relevância cultural e pedagógica, a próxima seção analisa de forma integrada as narrativas e a prática de leitura desenvolvida em sala de aula. Examinam-se as formas pelas quais as estruturas míticas, hídricas e sagradas foram mobilizadas pedagogicamente, conforme a sequência básica de Cosson, bem como os desdobramentos dessa mediação na formação de leitores literários no contexto amazônico.

3 DO TEXTO À SALA DE AULA: ANÁLISE E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DAS NARRATIVAS DE LUÍS SEVALHO

Esta seção analisa as práticas de letramento literário desenvolvidas a partir das seis narrativas selecionadas de *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (Sevalho, 2021) sob a perspectiva do paradigma do letramento literário (Cosson, 2022, 2020) e do princípio do direito à literatura (Candido, 2011). Conforme discutido na seção 1, Cosson concebe o letramento literário como um paradigma de ensino que se organiza em torno de três guias fundamentais, isto é, a formação do leitor literário, o reconhecimento de comunidades de leitores nas salas de aula e o compromisso com a existência de escolas plurais dentro da sociedade democrática.

É a partir desses princípios que a análise aqui desenvolvida se orientou, pois buscou-se compreender como as narrativas de Sevalho mobilizam matrizes simbólicas do imaginário amazônico e de que modo, mediadas pela sequência básica exemplar de Cosson, foram trabalhadas em sala de aula com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para seu processo de letramento literário e para o fortalecimento de sua identidade cultural amazônica.

Para empreender essa análise, articulam-se diferentes perspectivas teóricas que, em suas interfaces, permitem iluminar a complexidade simbólica das narrativas de Sevalho. As reflexões sobre o mito como estrutura de pensamento e organização da experiência coletiva, desenvolvidas por Marcos Frederico Krüger (2003) em sua análise da literatura amazônica, dialogam com a compreensão do sagrado como categoria ontológica que qualifica espaços e experiências, conforme a fenomenologia de Mircea Eliade (1992).

A esses aportes, soma-se a discussão sobre a água como elemento estruturante da sensibilidade e do imaginário ribeirinho, presente nos trabalhos de Socorro Santiago (1986) e Leandro Tocantins (2021). Não se trata, contudo, de atribuir a cada autor um domínio exclusivo, já que em Eliade também encontramos reflexões sobre o mito, e em Krüger, aproximações com a dimensão simbólica da paisagem, mas de reconhecer que esses referenciais, em sua convergência, oferecem um instrumental teórico rico e multifacetado para a leitura das narrativas amazônicas.

A experiência de leitura, quando concebida como prática de letramento literário, ultrapassa a dimensão do entretenimento ou da instrução meramente cognitiva. Como também adverte Cosson (2022), a leitura literária na escola tem a função de ajudar a ler melhor justamente por fornecer os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. Nesse sentido, o trabalho com as narrativas de Sevalho não se limitou

à fruição estética, ainda que esta fosse parte fundamental do processo, mas objetivou, sobretudo, oferecer aos estudantes instrumentos simbólicos para que pudessem reconhecer-se em seu próprio universo cultural e, a partir dele, interpretar criticamente o mundo.

Afinal, como alerta Cosson, "mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha" (Cosson, 2022, p. 29). A análise literária, ao contrário, deve tomar a literatura "como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos" (Cosson, 2022, p. 29).

A seção organiza-se em três momentos complementares. No primeiro, delineiam-se os procedimentos metodológicos da intervenção pedagógica, com informações sobre contexto, participantes, *corpus* e aplicação da sequência básica de letramento literário. No segundo, analisam-se os três encontros de leitura com os estudantes — dois textos diários —, articulando interpretação literária sob referenciais teóricos à recepção e produções dos alunos. No terceiro, procede-se à análise comparativa dos questionários pré e pós-sequência, revelando deslocamentos no repertório e na percepção dos estudantes acerca da literatura regional e identidade cultural, os quais sinalizam ampliação dos horizontes de leitura pelas práticas coletivas desenvolvidas.

3.1 Procedimentos metodológicos da intervenção

Segundo Antônio Gil (2002), a pesquisa científica constitui um procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos mediante o uso de métodos científicos. Quanto a isso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, caracterizando-se como pesquisa-ação, documental, descritiva e de campo.

A abordagem foi qualitativa, visto que, conforme Prodanov e Freitas (2013), o ambiente natural constitui a fonte direta para a coleta de dados e a interpretação dos fenômenos a partir da atribuição de significados. Como Luís Sevalho ainda é pouco trabalhado no meio acadêmico, a pesquisa assumiu caráter exploratório, visando proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo para torná-lo mais explícito.

A metodologia foi documental porque utilizou materiais que ainda não receberam tratamento analítico, tomando como fonte primária o livro *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, do qual se extraem as seis narrativas em prosa que compuseram o *corpus* da investigação. Configurou-se também como descritiva por expor as

características de determinada população ou fenômeno, buscando antes explicitar os procedimentos de leitura e os efeitos produzidos pela mediação pedagógica no contexto escolar.

Para isso, caracterizou-se como de campo porque a produção dos dados decorreu da observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente no ambiente da sala de aula, mediante intervenção realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, em Manaus-AM. Nesta seção, descreve-se o desenho dessa intervenção em conformidade com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e com o parecer consubstanciado nº 7.878.815, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM).

Antes de iniciar a análise dos encontros, cabe sintetizar a natureza das seis narrativas que sustentaram a prática pedagógica. Extraídas do livro *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, as histórias selecionadas — “Boto flecheiro tefeense”, “Lenda do cururu Teitei”, “O curupira do Xidarini”, “O sucuri do Mamiá”, “A cobra Ouromante” e “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” — não operam como simples relatos folclóricos, mas como instrumentos de recriação literária do mito (Krüger, 2003). Elas mobilizam as matrizes simbólicas da água como elemento estruturante (Santiago, 1986) e do sagrado como fundação ontológica do espaço (Eliade, 1992), oferecendo aos estudantes do 6º ano um material esteticamente denso e culturalmente situado. Como se verá na descrição dos encontros, essas narrativas permitiram que os alunos transitassem de um repertório inicial difuso para uma experiência de letramento literário ancorada em seu próprio território.

3.1.1 Contexto da pesquisa

A intervenção foi realizada na Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, localizada em Manaus/AM, durante o turno matutino, nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2025, no horário regular das aulas de Língua Portuguesa, com autorização da gestão escolar e o acompanhamento de uma professora da instituição.

Foram obtidas 42 autorizações formais mediante assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos Termos de Assentimento (TALE), coletados entre os dias 06 e 20 de outubro de 2025. No primeiro dia da intervenção, participaram efetivamente 36 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A participação manteve caráter integralmente voluntário e as ausências registradas no decorrer dos três dias, com 33 alunos no segundo encontro e 31 no terceiro, foram respeitadas como expressão desse princípio, em conformidade com os protocolos éticos da pesquisa.

A escolha do 6º ano como público-alvo justifica-se por corresponder ao início dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que a BNCC (Brasil, 2017) orienta o desenvolvimento de práticas de leitura literária voltadas à ampliação do repertório cultural e à participação em experiências coletivas de leitura. Nesse contexto, destacam-se habilidades como EF69LP46, que prevê o reconhecimento de dimensões estéticas e temáticas do texto literário, e EF69LP53, que incentiva a participação em práticas compartilhadas de leitura e discussão de obras. Nessa fase de escolarização, estudantes com idade aproximada entre onze e doze anos tendem a ampliar experiências leitoras construídas nos anos iniciais, passando gradativamente a desenvolver formas mais reflexivas de compreensão do texto literário sem que a leitura perca seu caráter de fruição.

A presença dessas narrativas na escola alinha-se aos princípios da BNCC, que valoriza a diversidade cultural, a fruição estética e a formação ética e cidadã. Conforme orienta o documento, cabe à educação básica “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo” (Brasil, 2017, p. 9), bem como “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais” (Brasil, 2017, p. 10).

Ao trabalhar essas narrativas em sala de aula, o professor ensina literatura e, simultaneamente, participa ativamente da preservação da memória amazônica e da construção de uma identidade leitora crítica e localmente situada. Dessa maneira, os textos de Luís Sevalho apresentam-se como um patrimônio simbólico e educacional, cujo valor ultrapassa o literário para assumir função social, cultural e pedagógica, essencial à realidade amazônica.

3.1.2 Organização da sequência de leitura

A intervenção foi estruturada em três encontros de leitura, nos quais foram trabalhadas as seis narrativas selecionadas da obra de Luís Sevalho, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2 - Organização dos encontros de leitura

Encontro	Narrativas
Primeiro encontro (21/10/2025)	Boto flecheiro tefeense / Lenda do cururu Teitei
Segundo encontro (22/10/2025)	O curupira do Xidarini / O sucuri do Mamiá

Terceiro encontro (23/10/2025) A cobra Ouromante / Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2026).

A opção por trabalhar duas narrativas por encontro atendeu a dois critérios: primeiro, a brevidade dos textos selecionados com uma ou duas páginas permitia leitura mediada, discussão e produção criativa em um período letivo; segundo, os diálogos temáticos e simbólicos entre os pares diários englobavam sedução ribeirinha e seres míticos em “Boto flecheiro tefeense” e “Lenda do cururu Teitei” (dia 1), guardiões da floresta em “O curupira do Xidarini” e “O sucuri do Mamiá” (dia 2) e cobras protetoras em “A cobra Ouromante” e “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” (dia 3). Essa organização, em consonância com Cosson, reflete uma das “possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (Cosson, 2022, p. 48), adaptadas ao contexto da comunidade de leitores inseridos no universo amazônico.

3.1.3 Referencial metodológico: A sequência básica de Rildo Cosson

A sequência de leitura foi organizada conforme a proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2022), que entende a literatura como um processo de apropriação da linguagem literária. Como observa o autor, “é só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária” (Cosson, 2022, p. 29).

É justamente essa concepção de leitura como processo interativo que fundamenta a organização das oficinas realizadas neste trabalho. A leitura literária na escola, como adverte o autor, tem uma função específica de “nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2022, p. 30).

Em cada encontro, as etapas da sequência básica foram adaptadas às especificidades das narrativas trabalhadas e à dinâmica da turma, com vistas à formação de uma comunidade de leitores que, quando constituída, “oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (Cosson, 2022, p. 47). Para tanto, buscou-se efetivar “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2022, p. 47-48).

Ao longo dos três encontros, os alunos realizaram um percurso contínuo de leitura que os conduziu a um universo simbólico no qual, sob mediação pedagógica, reconheceram as estruturas míticas organizadoras do imaginário regional, a centralidade da água na experiência ribeirinha e a irrupção do sagrado nos espaços narrados — categorias sustentadas pelas formulações de Krüger (2003), Santiago (1986) e Eliade (1992). Desse modo, a intervenção viabilizou a leitura escolar como experiência estética e culturalmente situada, em consonância com o caráter humanizador da literatura preconizado por Candido (2011).

As histórias de Sevalho apresentam uma geografia simbólica profundamente enraizada no território, materializada na recorrência de topônimos reais que compõem o cotidiano de Tefé e região, como os rios Juruá, Japurá e Solimões, os lagos Mamiá e de Tefé, as comunidades ribeirinhas Bacururu, Nogueira e Tauari, o bairro do Abial, as praias da Concha, Ponta Branca, Juliana, Itapoã, Turé e Camaleão, além do antigo furo do Abial, do Falca de Pau e do igarapé do Francês.

Esses nomes não são apenas ambientação, pois eles situam as narrativas em lugares reconhecíveis pelos leitores e ligam o texto à memória do território. Para quem vive em Tefé e região, as referências são imediatas; para leitores de outras áreas da Amazônia, podem também criar identificação, porque a escrita de Sevalho mobiliza marcas que dialogam com um ambiente compartilhado.

É nesse contexto que a atuação do professor como mediador se mostra fundamental, transcendendo a simples transmissão de conteúdos para assumir um papel ativo na formação de leitores literários. Conforme ressalta Rildo Cosson (2020, p. 141), “como leitor-modelo, o professor é um exemplo a ser seguido pelo aluno, seja por se apresentar como um entusiasta dos benefícios da leitura literária, seja por possuir um vasto repertório de leitura que compartilha com seus alunos”.

Essa mediação pode ser visualizada na figura a seguir, que registra o momento de contextualização da obra, em que o professor atua como guia da experiência literária.

Figura 5 - Mediação docente durante a etapa de motivação e introdução da sequência básica.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Essa mediação qualificada transforma a presença dos topônimos regionais, longe de serem obstáculos à compreensão, em potentes oportunidades pedagógicas. Ao trabalhar os topônimos das narrativas de Sevalho, o professor também tem a oportunidade de relacionar a Literatura com outras disciplinas, como Geografia, História e Língua Portuguesa. Cabe ao docente fomentar uma leitura ativa e investigativa, na qual o aluno é instigado a pesquisar o significado dos nomes, localizá-los em mapas, desvendar suas origens indígenas, caboclas ou coloniais e, por fim, reconstruir a história e a cultura materializadas na geografia local.

Dessa forma, o texto deixa de ser um objeto distante para se tornar uma ferramenta viva de reconhecimento e valorização dos modos de ser da localidade amazônica. Passa-se, então, à descrição de cada etapa conforme vivenciada nas oficinas, a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação.

A **motivação** constitui o primeiro passo da sequência básica e tem como finalidade preparar o aluno para o encontro com o texto literário (Cosson, 2022, p. 54), de modo que a condução inicial das atividades deve favorecer a aproximação do leitor com a obra e criar condições para o desenvolvimento da leitura literária. No decorrer das leituras durante as oficinas, a motivação foi realizada mediante perguntas disparadoras, rodas de conversa sobre histórias e/ou contos conhecidos e ativação da memória oral dos alunos, relacionando as narrativas a serem lidas com suas vivências e saberes familiares. No primeiro encontro, por

exemplo, os alunos foram convidados a compartilhar histórias amazônicas que conheciam, vindas da escola, de casa ou de familiares, o que gerou um repertório inicial rico e diversificado, com menções ao Boto, à Iara, ao Mapinguari e à Cobra-Grande.

A **introdução** constitui o momento de apresentação do autor e da obra, ultrapassando a mera informação biográfica para oferecer o contexto necessário à compreensão do texto. No caso da pesquisa, essa etapa envolveu a contextualização geográfica do estado do Amazonas, da região do Médio Solimões e da cidade de Tefé por meio do *Google Maps*, bem como a apresentação de Luís Sevalho como escritor amazonense. Incluiu, ainda, o manuseio do livro pelos alunos, favorecendo o contato direto com o objeto material da leitura. Nesse sentido, conforme sugere Cosson (2022, p. 60), “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”. A valorização desses elementos contribuiu para situar os estudantes diante do texto e ampliar suas possibilidades de compreensão desde o primeiro contato com a obra.

A **leitura** configura-se como fase de imersão estética e experiência individual com o texto. Cosson destaca que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo [...] O professor não deve vigiar o aluno [...] mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2022, p. 62). Nas oficinas, esse princípio orientou a condução das atividades, assegurando que cada estudante tivesse acesso individual ao texto e pudesse estabelecer um contato direto com a narrativa. A leitura em voz alta ocorreu de forma mediada, com participação voluntária dos alunos na leitura de trechos, o que favoreceu a circulação da palavra e o envolvimento do grupo. Nos intervalos, esclareceram-se dúvidas de vocabulário e discutiram-se topônimos regionais, de modo a favorecer a compreensão sem romper a continuidade da experiência estética nem substituir, pela intervenção docente, a vivência singular da leitura. Assim, a mediação atuou como suporte ao processo, preservando o ritmo e a autonomia do leitor em formação.

A **interpretação** constitui o momento de socialização e construção coletiva de sentidos. Nessa etapa, a leitura deixa de se limitar à vivência individual e adquire densidade no interior do grupo e, à medida que as leituras elaboradas pelos estudantes circulam, são contrapostas e ampliadas no espaço da turma:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de

que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (Cosson, 2022, p. 65-66).

Nas oficinas, essa etapa foi desenvolvida por meio de rodas de conversa e da socialização voluntária das produções dos alunos. Após cada leitura, os estudantes eram convidados a compartilhar suas impressões, seus desenhos e seus textos, e aqueles que se voluntariavam iam à frente da turma para apresentar suas produções, sendo acolhidos pelos colegas. Esse movimento favoreceu a circulação das interpretações e consolidou a leitura como prática coletiva, na qual os sentidos construídos individualmente puderam ser ampliados pela escuta, pela partilha e pelo diálogo.

3.1.4 Instrumentos de coleta de dados

Para acompanhar o desenvolvimento da intervenção e captar as múltiplas dimensões do processo de letramento literário, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Questionário diagnóstico (pré-leitura): aplicado no primeiro dia (21/10/2025) com 36 participantes, visando traçar o perfil leitor dos estudantes, seu conhecimento prévio sobre narrativas amazônicas e suas expectativas em relação à pesquisa. Esse instrumento buscou identificar o repertório literário inicial dos alunos, conceito que se associa à bagagem cultural que o leitor mobiliza em sua interação com o texto;
- b) Atividades interpretativas (produções criativas): conjunto de atividades escritas e artísticas realizadas após a leitura de cada narrativa, concebidas como formas de materialização da resposta dos alunos aos textos lidos. A concepção dessas atividades alinha-se ao princípio de que a leitura literária "demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos" (Cosson, 2022, p. 29). As produções – textos, desenhos e legendas – constituíram registros da "resposta" que a literatura suscitou em cada leitor, servindo como matéria-prima para a socialização e o compartilhamento interpretativo;
- c) Questionário final (pós-leitura): aplicado no terceiro dia (23/10/2025) com 31 participantes, com o objetivo de captar as percepções dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas e sobre sua relação com a leitura literária e com a cultura amazônica após a experiência. As questões foram elaboradas de modo a identificar possíveis deslocamentos no repertório e na atitude dos alunos diante da literatura

regional, em consonância com o que Cosson denomina "ampliação dos horizontes de leitura";

- d) Diário de bordo do pesquisador: instrumento fundamental para o registro detalhado de cada encontro, incluindo observações sobre a participação dos estudantes, as discussões realizadas, o esclarecimento de vocabulário, as reações diante das narrativas e as adaptações metodológicas necessárias. Aqui, o professor-pesquisador deve estar atento para "interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário" (Cosson, 2022, p. 57), e o diário de bordo foi o espaço privilegiado para registrar essas interferências e suas justificativas pedagógicas.

A articulação entre esses instrumentos permitiu não apenas documentar o processo, mas também captar a complexidade das respostas dos alunos às narrativas, revelando como o letramento literário se efetiva na prática quando mediado por uma sequência intencionalmente organizada e sensível às especificidades do contexto amazônico. Afinal, como sintetiza Cosson (2022, p. 120), "os professores e os alunos que desejarem compartilhar esse caminho talvez descubram que a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula".

Desse modo, a utilização desses instrumentos possibilitou acompanhar, de forma sistemática, tanto o desenvolvimento das atividades de leitura quanto as respostas produzidas pelos estudantes durante a intervenção. Mediante a análise de registros escritos, produções visuais, questionários e anotações do diário de bordo, foi possível observar como os alunos interpretaram as narrativas, mobilizaram referências culturais do contexto amazônico e expressaram, em diferentes linguagens, sua relação com os textos trabalhados. Os dados coletados constituem, assim, o material empírico que sustenta as análises desenvolvidas nas seções seguintes. Inicialmente, procede-se à análise das narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa, em diálogo com o referencial teórico adotado. Em seguida, examinam-se as produções dos estudantes e os sentidos construídos durante a experiência de leitura mediada em sala de aula.

3.2 Os encontros de leitura: Análise das narrativas e recepção dos estudantes

Nesta seção, examinam-se os três encontros de leitura desenvolvidos com estudantes do 6º ano, durante os quais foram exploradas duas narrativas em cada sessão. A análise concentra-se na interpretação das obras de Luís Sevalho, considerando os referenciais teóricos do mito,

da água e do sagrado, em diálogo com as formas de recepção estética manifestadas pelos discentes. Também se investigam as produções criativas elaboradas no decorrer das atividades, abrangendo textos escritos e representações visuais, decorrentes da aplicação da sequência básica exemplar de letramento literário. Para ilustrar o contexto dessas práticas, apresenta-se a seguir imagem do registro da intervenção pedagógica realizada, que destaca a dinâmica da comunidade de leitores e engajamento discente no ambiente escolar:

Figura 6 - Dinâmica geral da oficina: mediação docente e engajamento discente no ambiente de pesquisa.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

3.2.1 Primeiro encontro: Sedução e o sagrado no cotidiano

No primeiro encontro realizado em 21 de outubro de 2025, após as etapas de acolhida, ambientação e aplicação do questionário diagnóstico descritas na seção 3.1, deu-se início à leitura das duas narrativas programadas para este dia: “Boto flecheiro tefeense” e “Lenda do cururu Teitei”, conforme organização apresentada no quadro da subseção 3.1.2. Participaram desta etapa 36 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que já haviam sido familiarizados com os conceitos fundamentais e com a contextualização geográfica e cultural da obra de Luís Sevalho durante os momentos preparatórios. Passa-se, então, à análise da primeira narrativa trabalhada no encontro.

3.2.1.1 Boto flecheiro tefeense: mito, função social e recriação literária

A primeira narrativa trabalhada na intervenção pedagógica reconta a história do boto sob uma perspectiva marcada pela territorialização do mito, apresentando-o como a "solução" para justificar gravidezes cujas paternidades eram desconhecidas ou não reveladas pela comunidade. O encantado deixa de figurar apenas como referência pan-amazônica e passa a integrar uma configuração espacial definida, tornando-se reconhecível a partir de um lugar concreto. Eis o texto na íntegra:

Antigamente, quando alguma mulher ficava grávida e não sabia como justificar o acontecido, tinha como solução colocar a culpa no boto. O safadinho não é outro senão o nosso peixe da Amazônia, senhor dos rios e muito conhecido dos amazonenses. Mitologicamente, traveste-se num excelente marujo bailarino, dá uma bela "cantada" nas moças, seduzindo-as para o rio, onde as engravida com muita sedução.

Não há quem não acredite nesta história que contagia o caboclo amazonense. Em Tefé, os antigos contam que, quando faziam festa no interior, lá pelas altas horas apareciam rapazes bonitos que não eram conhecidos, porém exímios dançarinos, que tiravam as moças para dançar e, logo que desconfiassem que estivessem sendo observados, sumiam da festa e só eram vistos boiando nas águas em forma de boto.

Até hoje, as mulheres que praticam casos amorosos nas praias da Concha, Ponta Branca, Juliana, Itapoã, Praia do Turé e Praia do Camaleão ficam grávidas e, não querendo revelar o pai da criança, tentam convencer seus familiares de que foram flechadas pelo boto tucuxi da marca flecheiro, que só existe em Tefé (Sevalho, 2021, p. 11).

A abertura do texto já apresenta o núcleo de sua função social, pois mulheres grávidas sem explicação conhecida recorriam ao boto para justificar o fato. O termo "solução" aponta que o mito opera como mecanismo prático e socialmente aceito, processando acontecimentos que escapam às normas vigentes na comunidade. Trata-se, como observa Krüger (2003, p. 66), de uma "defesa das instituições tribais", um mecanismo que protege a coesão comunitária ao oferecer uma explicação que absorve as tensões geradas por comportamentos que poderiam desestabilizar a ordem familiar e moral. A gravidez fora dos padrões socialmente sancionados encontra no extraordinário uma justificativa que preserva a aparência de normalidade e evita o confronto direto com as normas vigentes.

O texto explicita o que Krüger discute acerca do deslocamento do mito quando passa ao campo literário: "os mitos têm a função precípua de manter o *status quo* da coletividade que o criou; a literatura vigorosa, ao contrário, 'objetiva' a crítica ao social" (Krüger, 2003, p. 19). Sevalho situa-se precisamente nesse entrecruzamento, porque ao mesmo tempo que preserva a estrutura mítica do boto como explicação para gravidezes não justificadas, introduz elementos que configuram o funcionamento dessa crença como mecanismo de regulação social. O tom

levemente irônico de "safadinho" e a explicitação do mecanismo ("tentam convencer seus familiares") revelam o olhar do escritor que recria literariamente o mito para tornar visíveis suas engrenagens sociais.

Ao designar o boto como “nosso peixe da Amazônia”, Sevalho mobiliza uma forma de nomeação que não se orienta por critérios biológicos, mas por uma percepção de mundo vinculada à experiência ribeirinha. Embora o boto seja mamífero do ponto de vista zoológico, sua identificação como peixe pode ser compreendida no interior de uma lógica cultural em que o rio organiza a vida material, simbólica e imaginativa das comunidades amazônicas. Nessa direção, Paes Loureiro observa que o boto “não é perseguido por ser um animal que se une com mulheres, mas recebe a lei moral dos homens, como peixe, o resultado do seu contato com a condição humana — amor — é perdoado na mulher” (Paes Loureiro, 2015, p. 227).

A passagem permite compreender que, no plano mítico, o boto é inserido no campo de significação das águas, no qual as formas de nomeação não obedecem prioritariamente à classificação zoológica, mas à experiência cultural do universo fluvial. Desse modo, a designação empregada por Sevalho encontra amparo nessa lógica simbólica e cultural, que integra o boto ao domínio aquático como sendo pertencente ao rio.

Essa lógica de pertencimento ao domínio aquático, pela qual o boto ocupa o mesmo plano de experiência que os seres humanos sem que a classificação zoológica seja o critério organizador, encontra fundamento no perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (1996), aqui tomado em sentido analítico, sem equivalência direta entre cosmologia indígena e literatura cabocla. Nas cosmologias amazônicas descritas pelo autor, diferentes espécies de seres habitam o mundo segundo pontos de vista distintos, e a posição de sujeito não é exclusividade humana, pois “a condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade” (Viveiros de Castro, 1996, p. 119).

Dessa maneira, o boto que frequenta festas, seduz mulheres e desaparece nas águas age como sujeito dotado de intencionalidade social em seu próprio plano de existência. A lógica narrativa de Sevalho incorpora esse princípio ao atribuir ao encantado motivações e consequências que só fazem sentido se ele for reconhecido como agente, sustentando a coerência interna do mito e sua eficácia simbólica no interior da cultura ribeirinha.

Também conforme Krüger, ao citar Meletínski, “a literatura está geneticamente relacionada com a mitologia através do folclore, e particularmente a literatura narrativa, que se liga à mitologia via conto maravilhoso e *epos* heroico, que surgiram nas profundezas do folclore” (Meletínski, 1987, p. 329, apud Krüger, 2003, p. 41). Sevalho, ao recorrer à expressão “os antigos contam”, assume a posição de compilador e recriador da tradição, operando a

passagem do relato oral para o texto escrito sem, contudo, apagar as marcas da oralidade que lhe dão autenticidade. O texto incorpora a voz coletiva da comunidade, mas a transfigura esteticamente, conferindo-lhe nova dimensão.

Além disso, Paes Loureiro oferece elementos relevantes para compreender a dinâmica simbólica presente no texto de Sevalho quando aborda a figura do boto no imaginário amazônico e observa que

O Boto [...] pode surgir em uma festa de dança, sem que ninguém o conheça ou o tenha convidado. Destaca-se pela habilidade na dança e pelas maneiras elegantes como se apresenta vestido. [...] Pode também engravidar as mulheres [...] Se dessa ligação nascer um filho — filho de Boto — a moral reguladora dos costumes da família altera seu julgamento e [...] há a compreensão e a aceitação do ato, como algo sobrenatural-natural (Paes Loureiro, 2015, p. 221).

O conto de Sevalho mobiliza precisamente esse repertório simbólico. No relato mítico que estrutura o texto, o personagem surge inesperadamente nas festas, distingue-se pela habilidade na dança, seduz as jovens e desaparece nas águas. A interpretação apresentada por Paes Loureiro esclarece o fundamento cultural desse episódio ao mostrar que a atribuição da gravidez ao boto modifica o julgamento moral da comunidade. Uma situação que, em outras circunstâncias, poderia ser objeto de censura passa a ser compreendida como manifestação do sobrenatural, o que comprova a função social e simbólica atribuída ao mito no contexto amazônico.

A expressão "boto tucuxi da marca flecheiro, que só existe em Tefé" introduz dimensão particularmente significativa para o entendimento da operação literária realizada por Sevalho. A "marca" atribuída ao boto, exclusiva de Tefé, faz o autor reproduzir um mito amazônico difundido e reinscrevê-lo em geografia precisa, transformando-o em signo identitário local. Os topônimos das praias da Concha, Ponta Branca, Juliana, Itapoã, Praia do Turé e Praia do Camaleão funcionam como operadores de ancoragem territorial, situando a criação literária em um espaço reconhecível e conferindo-lhe densidade geográfica.

O relato apresenta ainda marcas significativas da oralidade e do vocabulário regional. Termos como "safadinho", "cantada" e "caboclo amazonense" compõem um mosaico linguístico que aproxima o texto da fala ribeirinha. Essa opção estética valoriza as variedades não padrão da língua, constituindo marcadores de identidade e instrumentos de resistência cultural. A incorporação do vocábulo "tucuxi", designação regional para uma espécie de boto, ressalta o cuidado do autor em manter a precisão etnográfica sem perder a fluência literária.

Esse relato indica que o mito do boto, mais do que um conto fantástico, desempenha uma função social concreta nas comunidades ribeirinhas. A explicação culturalmente compartilhada que o mito oferece para situações que poderiam gerar conflitos morais ou familiares permite que ele atue como mecanismo simbólico de preservação da ordem coletiva. Nesse sentido, a versão recriada por Sevalho revela o funcionamento desse dispositivo cultural que organiza o imaginário e contribui para regular práticas sociais e proteger a coesão da comunidade.

Portanto, o conto demonstra que o mito do boto, que Sevalho recria, preserva sua função de interpretação da experiência social ao mesmo tempo que se converte em matéria literária. O texto registra uma crença difundida nas comunidades amazônicas e explicita como esse repertório cultural orienta percepções sobre o rio, as relações sociais e a vida coletiva. O episódio, situado no espaço específico de Tefé e marcado pela oralidade e pelo vocabulário regional, transforma o relato mítico em construção estética que conserva a memória cultural do universo ribeirinho e revela a permanência dessas formas de representação na compreensão da realidade amazônica.

3.2.1.2 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: recriação narrativa

Após a leitura e a discussão inicial, na qual foram esclarecidas dúvidas de vocabulário e identificados os topônimos das praias de Tefé, foi proposta aos alunos uma atividade de produção criativa. O comando solicitava que escolhessem o nome de um lago, rio ou igarapé que conhecessem e escrevessem uma pequena narrativa inspirada nas histórias de boto, com liberdade para contar algo ouvido, vivido ou inventado. As 36 produções recolhidas oferecem material rico para a compreensão de como a leitura mobilizou os repertórios culturais dos estudantes e suas capacidades interpretativas.

A atividade configurou-se como forma de resposta à leitura, materializando o princípio de que a interpretação na escola deve ser externalizada por meio do registro. Conforme observa Cosson, "as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro" (Cosson, 2022, p. 66). Convidados a criar narrativas próprias a partir de lugares conhecidos, os alunos reproduziram o mito lido e o reelaboraram com base em seu repertório pessoal e cultural, exercendo autonomia criativa sobre o material simbólico recebido.

Entre as 36 produções recolhidas, apresentam-se a seguir três textos selecionados como exemplos representativos das diferentes formas de apropriação da narrativa mítica observadas

entre os educandos. A escolha não estabelece hierarquia entre as produções, mas busca destacar aquelas que revelam maior densidade simbólica e maior complexidade na reelaboração do enredo trabalhado durante a leitura do conto. A seleção orientou-se pelo critério da relevância interpretativa para a análise literária e pedagógica, considerando a maneira como os alunos mobilizaram elementos do texto de referência, territorializaram a história em espaços significativos de seu repertório cultural e introduziram variações criativas que mostram processos de assimilação e recriação do mito.

As produções dos estudantes foram transcritas fielmente, preservando-se grafia, pontuação e organização textual originais, a fim de manter a integridade do material empírico. O estudante 23 produziu um texto que introduz conflito dramático complexo, demonstrando apropriação criativa do mito e sua integração a questões humanas universais:

O boto sedutor de Itapoã

Era uma vez uma mulher chamada Brenda ela tinha uns 28 anos e tinha o sonho de ter filhos, ela era do interior e era casada com um homem chamado Eliezer, os dois tinham o sonho de ter filhos, mas o problema era que o marido tinha gonorreia, e eles tinham muito medo ela tinha uma amiga chamada michelly, desde nova elas eram muito próximas, e em um dia a michelly chamou a Brenda pra ir a uma festa que ia acontecer perto da praia de Itapoã, ela pediu ao seu marido se podia ir para não o chatear, como eles estavam muito tristes e abalados pois não podiam ter filhos eles estavam um pouco afastados, naquela noite o marido de Brenda ia pra casa da mãe, e concordou com que Brenda fosse. naquela noite elas foram a festa e um pouco mais tarde apareceram moços muito bonitos e nisso o boto chamou ela pra dançar seduziu ela e a engravidou a amiga percebeu que a amiga não estava bem e foi embora (Arquivo da pesquisa, 2025).

Essa produção ganha relevância ao introduzir a tensão dramática central entre o desejo de maternidade e a doença do marido, atestando o impacto do letramento literário na capacidade do aluno de recriar o mito psicologicamente denso. O estudante transforma a estrutura tradicional da narrativa mítica ao integrá-la a uma situação verossímil que aprofunda personagens e explora tensões prévias ao encontro com o boto. A praia de Itapoã, uma das localidades mencionadas no texto de Sevalho, é retomada como cenário, estabelecendo continuidade territorial com o conto original.

O aluno realiza o que Cosson (2022, p. 17) descreve como a capacidade da literatura de "romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos". A projeção de questões existenciais pessoais sobre o relato mítico efetiva essa ruptura temporal e espacial, revelando que a leitura superou a fruição estética para gerar elaboração

simbólica profunda, com o mito servindo de veículo à expressão de experiências humanas e situações sociais concretas.

Por sua vez, o estudante 36 produziu um texto ricamente ancorado no relato tefeense e fortemente fiel aos elementos introduzidos por Sevalho, expressando atenção aos detalhes sensoriais e à especificidade da "marca flecheiro":

O Boto de Tefé da lagoa da grávida

O Boto de Tefé é um Boto que se transforma em um humano e ele seduz as mulheres para a beira do rio de Tefé conhecido como o rio das grávidas quando acontece uma festa la no rio das gravidas ele vai até a costa e se transforma em um homem que é muito bonito e seduz elas para costa ai eles começam a namorar na costa do rio das gravidas depois disso quando a mulher chega em casa ela começa a sentir dores na barriga em enjoo desejos estranhos tipos de comida tipo mamão com limão (etc) depois disso ela descobri a gravidez daí a família começa a perguntar quem é o pai aí elas começam a falar que forão flechadas pelo boto flecheiro dai todos começam a acreditar que ela foi flechado pelo boto flecheiro não quem não acredite nessa história depois de muitas e muitas sedução elas talvez sejam flechadas de novo pelo Boto flecheiro que se encontra em Tefé no rio das grávidas (Arquivo da pesquisa, 2025).

A produção retoma o texto original de Sevalho, ao mesmo tempo que incorpora elementos específicos da obra e confere densidade sensorial à narrativa. O aluno menciona sintomas concretos da gravidez, como dores na barriga, enjoo e desejos alimentares incomuns, o que revela atenção às dimensões corporais da experiência narrada. A referência explícita à "marca flecheiro" e a localização da história em Tefé demonstram como ele se apropriou dos elementos singulares da versão do autor, reafirmando a territorialidade do mito e sua função como defesa do patrimônio cultural local. A expressão "flechadas pelo boto flecheiro" retoma diretamente o texto original, ilustrando a compreensão da especificidade da "marca" tefeense como operador identitário.

A criação toponímica "rio das grávidas" constitui exercício de imaginação geográfica que prolonga criativamente a territorialização operada por Sevalho. A repetição do sintagma "não quem não acredite nessa história" ecoa a formulação de Sevalho ("Não há quem não acredite nesta história"), demonstrando apropriação da estrutura discursiva do autor. Esse movimento de reelaboração insere-se no que Cosson denomina "movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno" (Cosson, 2022, p. 47-48). O discente parte do texto conhecido para criar algo novo, mas que mantém com a matriz uma relação de continuidade e reconhecimento.

Já o estudante 18 produziu um texto que desloca a história para o contexto urbano de Manaus, revelando como os alunos incorporaram o mito ao seu cotidiano e a geografias de seu repertório:

O boto do Igarapé da Compensa

No bairro São João, localizado na Compensa. Existia uma moça chamada Haneul. Haneul era considerada a moça mais bonita da comunidade, numa noite qualquer, a comunidade de São João estava em festa. Haneul estava lá se divertindo, quando de repente aparece um belo rapaz. Vestido de branco chamado Lucas. Lucas foi até Haneul e começou a conversar com ela. A passa cantadas, e elogia ela. Lucas convenceu Haneul a ir na Praia da Concha. E lá eles acabaram tendo relação amorosa. depois de um mês Lucas sumiu, e Haneul descobriu que estava grávida. Quando seus pais descobriram perguntaram quem era o pai e Haneul respondeu "É o boto, mãe" (Arquivo da pesquisa, 2025).

Essa criação é exemplar do processo de reterritorialização do mito. O aluno situa o relato em um bairro concreto de Manaus (Compensa, na zona oeste da cidade) e nomeia a personagem com um nome da cultura musical popular contemporânea de origem coreana, Haneul, revelando o diálogo entre a tradição amazônica e outros repertórios culturais que compõem sua experiência de mundo. A menção à Praia da Concha (uma das praias de Tefé citadas no texto original) funciona como ponte entre os dois territórios, conectando a geografia da narrativa ao espaço urbano onde o aluno vive. O rapaz é nomeado "Lucas", um nome comum, o que aproxima ainda mais o encantado do cotidiano dos alunos.

Merece destaque, ainda, o efeito irônico presente na frase final da produção. A resposta "É o boto, mãe" condensa com precisão o mecanismo que o próprio Sevalho explicita no conto, segundo o qual mulheres "tentam convencer seus familiares" por meio da crença no boto. A personagem mobiliza essa explicação mítica de forma categórica, como se a justificativa fosse suficiente e culturalmente inquestionável dentro da lógica amazônica que estrutura o texto de referência, e de fato o é. O contraste entre a gravidade da interpelação familiar e a brevidade calculada da resposta configura um efeito que revela a percepção do estudante sobre as camadas discursivas do texto lido, destacando que a leitura literária gerou elaboração simbólica que supera a simples assimilação do enredo.

O estudante compreendeu o mito como dispositivo discursivo acionado em situações concretas da vida social. Essa produção reitera que a leitura literária, conforme Cosson (2022), interpela o leitor e o convida a explorar a obra sob múltiplas perspectivas. O aluno recriou o texto a partir de seu universo de referências, ampliando-lhe os sentidos por meio de sua experiência sociocultural.

Para além dos casos analisados individualmente, as demais produções escritas demonstraram adesão consistente a elementos estruturais do mito do boto, como a metamorfose em homem sedutor, sua presença em festas e a associação da gravidez ao ser encantado. Esses componentes aparecem de forma recorrente nas histórias elaboradas pelos estudantes, indicando que os participantes reconheceram aspectos centrais do enredo trabalhado durante a leitura do conto. Na reelaboração dessas narrativas, os alunos combinaram elementos presentes no texto de Sevalho com referências espaciais provenientes de seu próprio repertório geográfico, situando os acontecimentos em lugares conhecidos.

Nas produções aparecem menções ao Rio Negro, frequentemente citado em razão de sua centralidade na geografia de Manaus, bem como ao Rio Amazonas e ao Rio Branco, afluente do Rio Negro, além de municípios como Rio Preto da Eva, nas proximidades da capital, e Benjamin Constant, localizado na região da tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. A presença desses diferentes espaços mostra que os estudantes retomaram o enredo do mito e o reinscreveram em lugares significativos de seu conhecimento de mundo, ampliando o horizonte geográfico da narrativa para além do cenário inicialmente associado à história e estabelecendo conexões entre a leitura realizada em sala de aula e referências territoriais do universo amazônico.

Destaca-se também, nesse conjunto, a produção do estudante 16, que desloca o enredo para um rio localizado no estado de São Paulo. Embora esse texto não esteja entre os três selecionados para análise detalhada, sua menção justifica-se por exemplificar um movimento de recriação do motivo mítico, no qual a matriz associada ao boto se mobiliza para compor um episódio deslocado do espaço amazônico. Nessa versão, o personagem adquire características distintas das mais recorrentes no imaginário regional, subvertendo a função tradicional do boto como sedutor e configurando-se como figura ameaçadora que sequestra e devora pessoas. No processo de escrita, o aluno reconfigurou o enredo do conto de Sevalho desde seu repertório imaginativo, superando a reprodução do modelo e atestando a plasticidade dos motivos tradicionais em cenários narrativos diversos.

O momento de socialização das produções ocorreu com a leitura voluntária de algumas narrativas pelos próprios estudantes. Essa etapa permitiu que parte das histórias circulasse entre os colegas, possibilitando comentários e breves observações sobre os textos apresentados. A atividade contribuiu para ampliar o diálogo em torno das produções, favorecendo a partilha de interpretações e experiências relacionadas à leitura realizada em sala de aula.

Dessa forma, o conjunto das produções indica que a leitura do “Boto flecheiro tefeense”, mediada pela sequência básica proposta por Cosson, possibilitou aos estudantes reelaborar

elementos do enredo trabalhado. Nas narrativas produzidas, observam-se referências a territórios conhecidos pelos alunos, a incorporação de aspectos do imaginário associado ao boto e a presença de conflitos humanos relacionados ao episódio narrado. A partilha das narrativas revelou que o mito do boto, ao ser reterritorializado em igarapés e bairros de Manaus, ganhou novos centros de gravidade simbólica, pluralizando a geografia afetiva do texto de Sevalho.

3.2.1.3 Lenda do cururu Teitei: Hierofania e a sacralização da natureza na literatura de Sevalho

A segunda narrativa trabalhada no primeiro encontro, “Lenda do cururu Teitei”, desloca o leitor para a calha do Rio Juruá, afluente do Solimões, mais precisamente para as regiões de seringais em Caitaú e Bacururu. A história narra a trajetória de um sapo que, ao ser encontrado nas cabeceiras do Rio Eyrú, adquire poderes sobrenaturais, constituindo-se como um centro de peregrinação e fé para a população local. Segue a transcrição integral da narrativa, conforme trabalhada com os alunos:

Reza a lenda que em Caitaú, mais precisamente na localidade de Bacururu, no Rio Juruá, existe um lendário sapo que se apresenta cercado de muitos mistérios. Sua história remonta o tempo nos seringais, quando ele foi encontrado por um extrativista nas cabeceiras do Rio Eyrú. Cansado de ver o sofrimento do povo por falta de assistência médica, adquiriu poderes de Anhanguera, se transformando num gaturamo para curar os pacientes daquela riquíssima região de seringais.

Para tudo acontecer, se isolou numa área selvagem de pouca visitação, criando um casulo impermeável e transparente, feito com teia de caranguejeira. Durante a noite, seu labirinto é iluminado por centenas de vaga-lumes, dando para ver o clarão a quilômetros de distância, não sendo permitido olhar nas costas onde estão seus poderes ocultos.

Durante o processo de metamorfose, choveu quarenta dias e quarenta noites, inundando todo o Rio Juruá. O lugar é visitado por turistas e juruaenses que buscam curas para suas enfermidades. Tomados pela fé, os devotos formam imensas filas para serem atendidos, transformando o lugar sapórico em romaria.

Um helicóptero Puma tentou filmar o que o Teitei escondia em suas costas. O piloto conseguiu ver pequenas asas que não se desenvolveram, sendo talvez a grande frustração e o motivo de não deixar vê-lo por trás. Imediatamente, labaredas apareceram do nada, atingindo o helicóptero, que se esvaiu em chamas. O que aconteceu com o comandante é um mistério; seus ossos não queimaram, ficaram intactos, bem branquinhos, amontoados aos pés do sapo voador. Todos os anos, a multidão concentra-se lá, levando oferendas, e até sacrifícios são feitos pelos devotos como forma de retribuir a graça alcançada pelo Paim Teitei (Sevalho, 2021, p. 12-13).

Diferentemente da narrativa do “Boto flecheiro tefeense”, em que o mito atua como mecanismo de regulação social e justificativa para eventos do cotidiano, a “Lenda do cururu Teitei” apresenta uma configuração simbólica distinta, centrada na manifestação do sagrado na

natureza e na consequente qualificação de um espaço e de um ser. Enquanto na narrativa anterior o foco recaiu sobre a função social do mito, aqui o elemento central é a irrupção do extraordinário no mundo ordinário, reorganizando a experiência coletiva em torno de um novo centro de significação.

A narrativa pode ser compreendida à luz da noção de hierofania formulada por Mircea Eliade (1992, p. 13), ato pelo qual “o sagrado se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano”. No texto de Sevalho, essa manifestação ocorre por meio de um elemento da natureza, o sapo cururu, que deixa de ser um animal da fauna amazônica para se tornar o “Paim Teitei”, entidade dotada de poderes de cura e objeto de devoção. O anfíbio permanece, em sua materialidade, um batráquio; contudo, sua realidade se transforma ao concentrar uma potência sagrada que o diferencia do restante do mundo profano.

Trata-se do paradoxo fundamental da hierofania, no qual um objeto “torna-se outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente” (Eliade, 1992, p. 13). Nesse sentido, a metamorfose do Teitei não se limita ao plano biológico, mas trata-se de uma transformação ontológica, pois o personagem ascende a uma nova condição de ser sem deixar de pertencer ao ambiente que o viu nascer.

O emprego do vocábulo “Anhanguera” no momento em que o personagem adquire poderes de cura evoca um campo semântico associado ao universo simbólico das tradições indígenas. Em estudo lexicográfico do tupi-guarani, Silveira Bueno (1987, p. 515) registra que *anhanguera* deriva de *anhangá-uera*, expressão que significa “o diabo que já foi diabo, diabo velho”, remetendo, portanto, a uma entidade espiritual vinculada ao imaginário indígena e frequentemente associada a forças sobrenaturais. Embora o texto literário não explicita a natureza desses poderes, o emprego desse vocábulo permite aproximar a figura do curador de uma matriz cultural na qual a atuação de agentes extraordinários se relaciona à mediação entre o mundo humano e o plano invisível.

Esse registro simbólico se alinha à reflexão de Eliade (1992, p. 14), segundo a qual “o sagrado está saturado de ser. Potência sagrada quer dizer ao mesmo tempo realidade, perenidade e eficácia”. Nesse horizonte interpretativo, a capacidade de cura atribuída ao Teitei não se apresenta como qualidade abstrata, mas como uma eficácia reconhecida pela própria comunidade que o procura, cujas confiança e práticas de devoção que organizam em torno de sua presença expressam essa experiência do sagrado e consolidam a crença na potência curativa atribuída à entidade.

Essa eficácia manifesta-se também na transformação do espaço em que o personagem se recolhe. O lugar onde se estabelece, formando um casulo impermeável e transparente feito

com teia de caranguejeira, deixa de ser apenas uma área selvagem para adquirir um valor qualitativamente distinto no interior da narrativa, passando a concentrar uma significação religiosa que reorganiza a experiência daqueles que o visitam e atraem devotos em busca de cura, o que converte o local em destino de peregrinação.

A dimensão simbólica da narrativa é reforçada pela descrição da inundação que acompanha o processo de metamorfose do sapo: “durante o processo de metamorfose, choveu quarenta dias e quarenta noites, inundando todo o Rio Juruá” (Sevalho, 2021, p. 12). A imagem remete a um imaginário de renovação e recomeço que Eliade associa ao retorno ao tempo mítico das origens: “quase todos os rituais evocam o começo, o *illud tempus* míticos, quando o mundo ainda não existia” (Eliade, 1992, p. 45). Nesse contexto, a inundação funciona como um momento de ruptura e regeneração simbólica, preparando o cenário para a emergência do Teitei como entidade sagrada e para a reorganização do espaço ao seu redor.

A narrativa estabelece uma tensão entre o sagrado e a tentativa de violação de seu mistério, exemplificada pelo episódio do helicóptero Puma, que busca filmar as costas do sapo. Quando a aeronave procura revelar aquilo que permanece oculto, labaredas surgem e a destroem, enquanto o destino do comandante permanece incerto. A proibição de olhar para as costas do Teitei, onde estariam seus poderes, institui uma interdição que separa o espaço sagrado da curiosidade humana. A tentativa de transpor esse limite provoca uma reação que reafirma a força do sagrado, uma vez que os restos mortais do piloto, encontrados intactos aos pés do sapo voador, intensificam o caráter enigmático do episódio e funcionam como advertência àqueles que procuram ultrapassar essa interdição.

O episódio aproxima-se do efeito de *sfumato* descrito por Paes Loureiro, no qual as fronteiras entre o real e o imaginário se tornam imprecisas, sendo que a tentativa concreta de filmagem entrelaça-se a acontecimentos que escapam à explicação racional, produzindo uma atmosfera marcada pela indeterminação entre o natural e o extraordinário. A imagem das “pequenas asas que não se desenvolveram” no dorso do sapo introduz um signo visual que oscila entre o possível e o maravilhoso, sem se fixar plenamente em nenhum desses planos, e situa o Teitei nessa zona de indistinção em que o visível e o invisível se interpenetram. O que a narrativa oferece não é a revelação plena do mistério, mas apenas um indício de sua presença, preservando a ambiguidade que sustenta a experiência simbólica do sagrado.

Nesse registro interpretativo, a “Lenda do cururu Teitei” mostra como o texto de Luís Sevalho articula mito, natureza e experiência religiosa no imaginário amazônico, na qual a elevação do sapo à condição de entidade curadora e centro de devoção revela um processo simbólico em que elementos da paisagem natural passam a concentrar sentidos espirituais e

coletivos. O espaço associado ao Teitei, marcado pela peregrinação de devotos, pelas oferendas e pela preservação de seu mistério, configura-se como um lugar investido de significado religioso, cuja força deriva da crença compartilhada pela comunidade que o reconhece. Situada no contexto dos seringais do rio Juruá, a história também evoca uma tradição que se difunde pelas rotas fluviais da região, alcançando populações conectadas a essa bacia hidrográfica ao passo que expressa uma forma particular de compreender a relação entre natureza, sagrado e vida comunitária no universo cultural da Amazônia.

3.2.1.4 Prática pedagógica e análise das produções dos alunos: a materialização do sagrado em desenhos e legendas

A leitura da narrativa “Lenda do cururu Teitei”, realizada no primeiro encontro da oficina de leitura, despertou significativo interesse entre os estudantes participantes da prática pedagógica. Durante a discussão que se seguiu à leitura integral do texto, alguns alunos estabeleceram comparações espontâneas entre o personagem Teitei e figuras presentes em outras narrativas fantásticas que já conheciam, mobilizando referências culturais diversas para remeter à história apresentada. Essas observações foram registradas no diário de bordo da pesquisa e revelam que eles buscaram relacionar o universo da produção literária com experiências e imaginários previamente construídos.

Embora a leitura do texto e a discussão interpretativa tenham sido realizadas ainda no primeiro dia da oficina, a atividade de produção artística associada à narrativa foi desenvolvida apenas no início do segundo encontro. Essa reorganização ocorreu em razão do tempo dedicado à discussão da narrativa “Boto flecheiro tefeense” e à aplicação do questionário diagnóstico inicial. Assim, para preservar a qualidade das interações interpretativas em sala de aula, decidiu-se retomar a atividade de criação no encontro seguinte, iniciando o segundo dia com a produção e a socialização dos desenhos.

A proposta pedagógica consistiu na elaboração de uma representação visual da narrativa. Os estudantes receberam a orientação de desenhar o cururu Teitei e o ambiente em que ele vive, procurando incluir elementos mencionados no texto literário, como o sapo, o casulo formado por teias, a presença de vaga-lumes e a paisagem natural da região descrita por Sevalho. Após a realização do desenho, cada aluno deveria escrever uma breve legenda explicando o que sua representação significava e qual era, em sua interpretação, o papel do personagem na história, conforme se observa na figura a seguir, que registra o processo de confecção das atividades e o engajamento discente na interpretação visual da narrativa:

Figura 7 - Estudante realizando a produção criativa baseada na “Lenda do cururu Teitei”.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Ao todo, foram produzidos trinta e três desenhos acompanhados de legendas curtas, cuja análise indica algumas tendências interpretativas recorrentes. Primeiramente, observa-se que muitos discentes representaram o sapo inserido em um ambiente natural amplo, no qual aparecem rios, árvores, vegetação densa e elementos associados à paisagem amazônica. Em seguida, diversas produções destacam o personagem como uma figura dotada de poder extraordinário, frequentemente associada à proteção ambiente ou ao cuidado com a natureza. Ademais, alguns desenhos incorporam elementos imaginativos que ampliam a dimensão fantástica do personagem, como asas ou sinais visuais de autoridade.

Essas representações indicam que os estudantes compreenderam o personagem como figura investida de significado simbólico, além de mero animal presente na narrativa. Os desenhos e legendas mostram que a história transcende a descrição superficial, com o cururu Teitei ocupando posição central como ser extraordinário em seu ecossistema. Esse entendimento se aproxima da reflexão sobre a manifestação do sagrado de Eliade (1992, p. 13),

segundo a qual “o sagrado se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano”. A presença do personagem no espaço da narrativa produz justamente esse tipo de qualificação simbólica, transformando um elemento da natureza em foco de reverência e significado coletivo.

Entre as produções analisadas, três desenhos foram selecionados para exemplificar as diferentes formas de apropriação da narrativa observadas entre os estudantes. A escolha dessas produções também não estabelece qualquer hierarquia entre os trabalhos realizados, mas permite destacar exemplos representativos das interpretações construídas pelos leitores.

O desenho elaborado pelo estudante 12 apresenta o cururu Teitei no centro da composição, cercado por árvores que sugerem a paisagem da floresta. O personagem aparece com asas semelhantes às de figuras fantásticas, enquanto o espaço ao redor é ocupado por elementos naturais que remetem ao meio ambiente, como se observa na figura a seguir:

Figura 8 - Desenho da “Lenda do cururu Teitei” produzido pelo estudante 12.



Na legenda, o estudante escreve: “Ele e um deus para as pessoas de lá. Ele cuida da floresta e dos animais”. Essa construção revela o personagem como força protetora do território, destacando seu poder extraordinário e sua vinculação ao espaço habitado ao passo que intensifica a dimensão mítica do personagem, associando-o à preservação da floresta e da vida que nela habita.

Já o estudante 33 produziu uma composição em que o cururu Teitei aparece integrado a uma paisagem natural composta por campo verde, vegetação e elementos associados ao cenário da narrativa. O desenho inclui também formas que lembram os casulos descritos no texto, como se observa na figura abaixo:

Figura 9 - Desenho da “Lenda do cururu Teitei” produzido pelo estudante 33.



Bom pra mim o cururu teitei significa
um ser que merece respeito por cura as
pessoas, é ele e um misterio.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Na legenda, o estudante escreve que “significa um ser que merece respeito por cura as pessoas.” A palavra “respeito” ocupa posição central na interpretação apresentada, indicando

que o aluno percebeu o personagem como uma figura dotada de autoridade simbólica e associada à cura.

Por fim, o desenho produzido pelo estudante 36 aproxima-se de modo particularmente evidente da proposta apresentada na atividade. Nessa composição, a paisagem assume papel central, pois o rio, as árvores, a vegetação e a teia associada ao casulo descrito na narrativa compõem o cenário em que o cururu Teitei é inserido. O protagonista aparece integrado a esse cenário, sugerindo a relação entre a entidade mítica e o espaço natural que estrutura a história, conforme se observa na imagem seguinte:

Figura 10 - Desenho da “Lenda do cururu Teitei” produzido pelo estudante 36.
que o Teitei simboliza para você (fé, respeito, natureza, mistério, proteção, etc.).



Meu cururu Teitei é verde Tem asas de fadas
mora ao lado de um igarapé. Protege as
matas e o ambiente onde vive. Ele ajuda nas
curas das pessoas e Tem poderes nas costas

Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

A legenda elaborada pelo estudante explicita a interpretação que orienta o desenho: “Meu cururu Teitei é verde. Tem asas de fadas, mora ao lado de um igarapé. Protege as matas e o ambiente onde vive. Ele ajuda nas curas das pessoas”. O enunciado indica que o aluno compreendeu o ser como uma entidade vinculada ao espaço natural que o circunda, representado no desenho por árvores, rio e vegetação. A menção ao “igarapé”, termo próprio

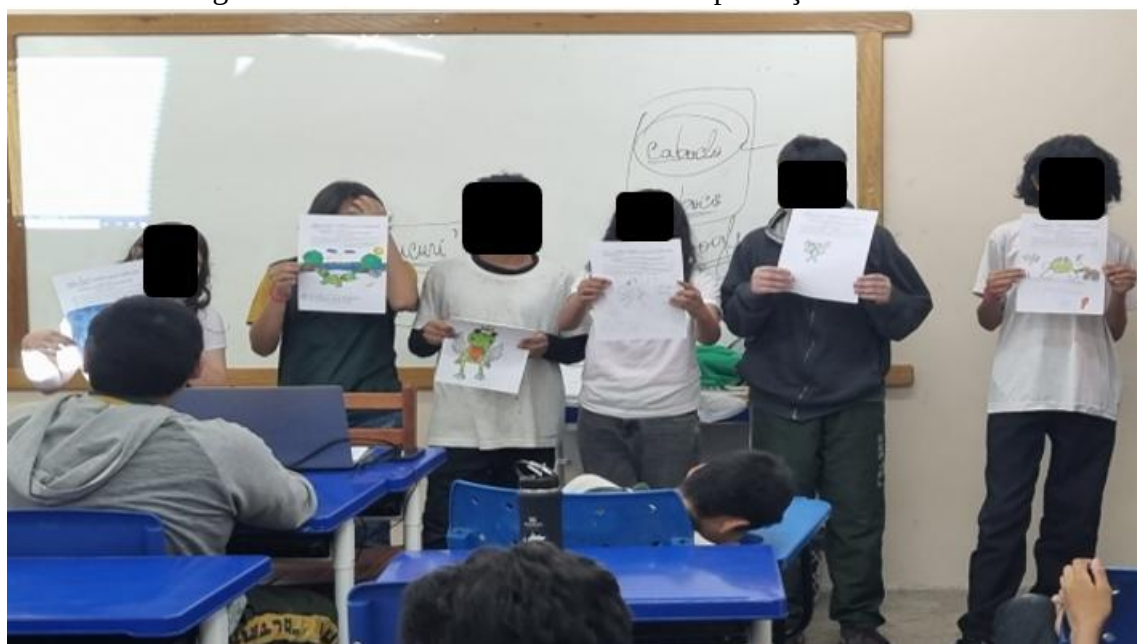
do vocabulário amazônico, reforça a ambientação da história em um cenário fluvial característico da região.

A afirmação de que o Teitei “protege as matas e o ambiente onde vive” associa o personagem à preservação da paisagem, enquanto a referência à ajuda “nas curas das pessoas” retoma o poder curador atribuído a ele no texto de Sevalho. A legenda confirma, assim, uma leitura que conecta natureza, territorialidade amazônica e dimensão simbólica do personagem.

Essas produções indicam que os estudantes interpretaram o cururu Teitei como uma figura dotada de características extraordinárias e diretamente vinculada ao ambiente natural em que habita e, ao enfatizar elementos da floresta e das águas, demonstram que a paisagem descrita no texto foi incorporada de forma significativa pelos leitores. A representação do personagem como entidade poderosa ou protetora do ambiente sugere uma compreensão da história como um relato em que natureza, mistério e poder simbólico se entrelaçam.

A socialização dos trabalhos reforça essa leitura compartilhada. Seis estudantes se voluntariaram para mostrar seus desenhos à turma e explicar os significados atribuídos às imagens e às legendas elaboradas, o que foi acompanhado com atenção pelos colegas, que reagiram com perguntas e comentários sobre os elementos representados. Esse momento de partilha reflete a construção coletiva de sentidos característica das práticas de leitura literária em sala de aula, permitindo que os sentidos individuais fossem compartilhados e validados pelo coletivo.

Figura 11 - Estudantes socializando suas produções criativas.



As ilustrações incorporam elementos centrais da narrativa e introduzem associações elaboradas pelos leitores, que reconstroem o enredo com referências culturais próprias segundo as quais a paisagem atua como dimensão constitutiva da experiência narrada, com natureza e cultura conectadas de forma indissociável. Essa articulação corresponde à concepção do imaginário amazônico em João de Jesus Paes Loureiro, cujo campo simbólico dos elementos naturais estrutura a percepção e a vivência dos sujeitos na região, evidente no momento em que, ao representarem rios, árvores e seres encantados, os estudantes mobilizam o espaço amazônico como experiência vivida e significada coletivamente.

Nesse contexto, a atividade desenvolvida na oficina destaca o potencial formativo da literatura regional em ambiente pedagógico mediado. A “Lenda do cururu Teitei” mobiliza mito, natureza e religiosidade no imaginário local e permite aos participantes reconhecer elementos de sua própria cultura. Assim, o contato com a obra de Sevalho estimula processos de imaginação e interpretação simbólica, amplia a experiência leitora e fortalece os vínculos entre literatura, identidade e paisagem amazônica.

3.2.2 Segundo encontro: guardiões e perigos da floresta e dos rios

No segundo encontro, realizado em 22 de outubro de 2025, após a retomada dos encaminhamentos do dia anterior, deu-se continuidade à leitura das narrativas previstas para esta etapa da intervenção: “O curupira do Xidarini” e “O sucuri do Mamiá”, conforme organização apresentada no quadro da seção 3.1.2. Participaram desta atividade 33 estudantes, já familiarizados com a proposta de leitura e com os procedimentos da sequência básica desenvolvidos no encontro anterior. Passa-se, assim, à análise da primeira narrativa trabalhada no dia.

3.2.2.1 O curupira do Xidarini: mito, território e a defesa do espaço sagrado

A terceira narrativa trabalhada na intervenção pedagógica situa o leitor em um cenário de intensa atividade extrativista: a colocação de castanhais denominada “Pavão”, localizada na nascente do igarapé do Xidarini, em Tefé. O texto narra o embate entre um castanheiro experiente e o curupira, entidade que protege a floresta:

Numa colocação de castanhais por nome “Pavão”, que fica na nascente do igarapé do Xidarini em Tefé, um castanheiro viu-se em apuros pela maldita sorte de se defrontar com um duende. Sabia que o lugar tinha sido abandonado há bastante tempo por quem se arriscou na bruta tarefa de coletar castanha, porque ouvia gritos e assobios enigmáticos. Mesmo assim, o extrativista

resolveu usar toda sua coragem para explorar aquela área naturalmente protegida pelos espíritos da floresta.

O coletor juntava ouriços quando ouviu um grito e respondeu com outro no mesmo estilo, pois pensava ser alguém perdido na mata. Quando já estavam para se defrontar, tudo silenciou e o castanheiro ficou envolto em mistérios. O coração bateu fora do normal, levando-o a pensar: – "Não tenho como desistir". – "O jeito mesmo é enfrentar". Enquanto meditava, avistou um caboclinho passando pelo caminho rente onde ele estava. Queria atirar, porém achava que o moleque com o corpo de homem feito poderia ser uma pessoa da cidade.

Deixou-se aproximar e percebeu que a criaturinha tinha o corpo peludo, tipo porco-do-mato, protegido com armadura da casca da castanheira, com os pés revirados para trás. A espingarda já estava engatilhada para atirar e foi o que ele fez. Disparou três balaços planqueta em direção àquele animal-gente, porém todos em vão.

Misteriosamente, o ser desapareceu, fazendo quebrar o pau onde o atirador estava sobreposto, levando um grande tombo e, com o susto, sua espingarda foi cair bem distante. Desprovido da arma, tentou correr e não foi possível; acabou surrado por um imbé vindo do além. Pois não via quem estava lhe açoitando, só enxergava o vai e vem do cipó.

Desnorteado, já com as costas sangrando, caminhou com dificuldade para ver se encontrava uma saída. No entanto, as diversas tentativas de fuga faziam sair no mesmo lugar. Enxergou pegadas "humanas" que pareciam mostrar-lhe o rumo certo da volta. Resolveu segui-las, porém no sentido contrário do rastro, achando logo o caminho central que deu acesso à sua residência.

Durante o tempo que ficou se recuperando, o aventureiro demonstrava desequilíbrio mental, rindo o tempo todo, falando coisas desconexas até ficar totalmente curado. Agora o Pavão já é explorado por muitas pessoas, com surgimento de sítios e muitas casas populares; mas cuidado! Não vá mexer com o curupira, porque ele é o guardião da floresta (Sevalho, 2021, p. 24-25).

A representação do curupira no conto de Luís Sevalho estabelece correspondência com a caracterização registrada por Krüger a partir da obra de Luís da Câmara Cascudo. Conforme o folclorista,

[...] o Curupira é o deus que protege as florestas. As tradições representam-no como um pequeno Tapuio, com os pés voltados para trás, e sem os orifícios necessários para as secreções indispensáveis à vida (...). A função do Curupira é proteger as florestas. Todo aquele que derriba, ou por qualquer modo estraga inutilmente as árvores, é punido por ele com a pena de errar tempos imensos pelos bosques, sem poder atinar com o caminho da casa, ou meio algum de chegar entre os seus (Cascudo apud Krüger, 2003, p. 200).

Essa caracterização manifesta-se no episódio em que o castanheiro, ao adentrar uma área concebida como resguardada pelos espíritos da floresta, passa a experimentar a sanção atribuída à entidade, cuja presença desencadeia uma sequência de acontecimentos que evidenciam o mecanismo punitivo descrito por Cascudo. As sucessivas tentativas de fuga conduzem sempre ao mesmo ponto, instaurando uma lógica de desorientação que rompe a

relação habitual do sujeito com o espaço. A superação desse estado não decorre de força física ou de estratégia convencional, mas da necessidade de compreender a inversão que rege o comportamento do ente encantado, o que se traduz na leitura dos rastros em sentido contrário.

A punição não se limita ao plano físico, mas incide também sobre a dimensão psíquica, perceptível no estado de desequilíbrio mental que acompanha o personagem durante a recuperação. O castanheiro não retorna o mesmo de antes, dado que corresponde ao que Eliade (1992) identifica como transformação ontológica resultante do contato com o sagrado, a hierofania, que desorganiza a experiência imediata do espaço enquanto imprime uma marca duradoura na subjetividade de quem a vivencia, comprometendo a estabilidade do sujeito para além do episódio pontual.

Em relação à circulação do mito, Krüger (2003, p. 200) observa que, “mesmo sendo um mito originário de outra região do Brasil, ele se tenha adaptado na Amazônia numa sociedade diferente da indígena, constituindo-se, de tal forma, em tópico do folclore local”. Esse processo de adaptação manifesta-se na forma como o episódio é situado em um espaço definido e reconhecível: o igarapé do Xidarini, a colocação “Pavão” e a cidade de Tefé, que funcionam como elementos que integram o mito ao território vivido, deslocando-o de uma condição genérica para uma inscrição concreta no Médio Solimões.

Krüger amplia essa leitura ao associar o mito às dinâmicas econômicas da região, afirmando que o curupira, “como protetor da floresta, funciona como símbolo da Amazônia. Apropriar-se de um objeto que lhe pertencia é como explorar a natureza, colocá-la a serviço do acúmulo capitalista de bens” (Krüger, 2003, p. 205). Isso permite compreender o episódio como encenação de um conflito entre exploração e preservação inserido em um contexto de avanço sobre a floresta, cuja transformação é explicitada pelo surgimento de novas formas de ocupação humana.

Para além da dimensão individual, o relato projeta-se sobre o plano coletivo, uma vez que a permanência do castigo como memória coletiva indica a continuidade de um mecanismo simbólico de regulação. A advertência final, “mas cuidado! Não vá mexer com o curupira”, condensa essa função ao projetar a experiência vivida como orientação para a coletividade, reafirmando o papel do mito na mediação das relações entre o homem e a floresta.

A fenomenologia do sagrado proposta por Eliade (1992) permite compreender, neste contexto, a transformação do espaço tal como se configura no conto. O lugar, inicialmente percebido como extensão geográfica comum, passa a ser reconhecido como espaço qualificado, marcado por uma densidade simbólica que altera sua condição. Como observa o autor, “para o homem religioso, a Natureza nunca é exclusivamente ‘natural’: está sempre carregada de um

valor religioso. Isto é facilmente compreensível, pois o Cosmos é uma criação divina: saindo das mãos dos deuses, o Mundo fica impregnado de sacralidade” (Eliade, 1992, p. 59).

A caracterização da área como protegida por entidades da floresta indica que não se trata de espaço neutro, disponível à apropriação imediata, mas de uma ordem previamente instituída, regida por princípios que antecedem a ação humana, em que a aparição do ente encantado configura uma hierofania, cuja manifestação institui um ponto de referência no espaço, rompendo sua homogeneidade e viabilizando a orientação. Nessa construção, a experiência do personagem se esclarece, pois a desorientação equivale à ruptura do espaço ordenado e a recuperação do caminho condiciona-se ao reconhecimento dos sinais que estruturam o território, implicando submissão à lógica que o governa.

A oposição entre o território habitado e o espaço desconhecido, central na reflexão de Eliade (1992, p. 21), esclarece o drama vivido pelo protagonista: “O que caracteriza as sociedades tradicionais é a oposição [...] entre o seu território habitado e o espaço desconhecido e indeterminado que o cerca: o primeiro é o ‘mundo’, [...] o Cosmos; o restante [...] um espaço estrangeiro, caótico, povoado de espectros, demônios, ‘estranhos’”.

Para o castanheiro, a área explorada apresentava-se inicialmente como extensão de seu mundo, acessível à ação humana, mas o encontro com o ente encantado desfaz essa percepção ao revelar um domínio regido por outra ordem. A desorientação que se segue expressa a irrupção desse espaço estranho: as tentativas de fuga não produzem deslocamento efetivo, e a saída depende da aceitação de uma lógica que inverte os referenciais habituais, materializada na leitura dos rastros em sentido contrário.

O desfecho explicita um aspecto decisivo da concepção de Eliade, a quem o homem religioso (1992, p. 36) “só pode viver num mundo sagrado porque somente um tal mundo participa do ser, existe realmente. Essa necessidade religiosa exprime uma inextinguível sede ontológica. [...]. O terror diante do ‘Caos’ que envolve seu mundo habitado corresponde ao seu terror diante do nada”. A experiência do personagem expõe esse terror ao colocá-lo em um espaço que já não responde às coordenadas de seu mundo conhecido. A recuperação não elimina os efeitos do ocorrido; ao contrário, a experiência permanece como marca duradoura, convertida em advertência que ultrapassa o plano individual.

A análise do conto revela as múltiplas camadas de sentido mobilizadas por Sevalho ao reinscrever o curupira no território de Tefé. A caracterização da entidade como guardião, o mecanismo punitivo que desorienta e marca o transgressor, a adaptação do mito a uma geografia nomeada e o conflito entre exploração e preservação afirmam-no como princípio ordenador do mundo. A desorientação do castanheiro, o sofrimento físico e psíquico e a permanência da

lembrança do ocorrido mostram que a transgressão gera efeitos duradouros, entre os quais a advertência final, dirigida à coletividade, que desloca essa percepção para o território compartilhado, converte o castigo em ensinamento e assegura a continuidade do mecanismo simbólico que media a ocupação humana na região.

3.2.2.2 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: Recriação textual na produção dos estudantes

A leitura de “O curupira do Xidarini” ocorreu no segundo encontro da intervenção, com participação de 33 estudantes. Durante a discussão que se seguiu à leitura mediada, os alunos manifestaram familiaridade com a figura do curupira, mencionando variações regionais da narrativa e práticas a ela associadas, como o costume de oferecer cachaça e fumo para “acalmá-lo”. Registradas no diário de bordo, essas manifestações confirmam a vitalidade do mito no repertório cultural dos estudantes e sua circulação na tradição oral familiar.

Durante a leitura compartilhada, os alunos conheceram a história e esclareceram dúvidas sobre o vocabulário regional à medida que os termos surgiam no texto. Palavras como “colocação de castanhais”, “extrativista”, “coletor”, “ouriços”, “caboclinho”, “imbé” e “cipó” foram discutidas no contexto com a mediação do professor e a participação dos próprios estudantes, que muitas vezes já conheciam os significados por relatos familiares. Os topônimos “Pavão” (nome da colocação) e igarapé do Xidarini também foram localizados e explicados.

Esse procedimento corresponde ao que Cosson (2022, p. 48) denomina “[...] técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”.

O suporte oferecido durante a leitura, no momento exato em que as dificuldades de compreensão se apresentavam, permitiu que os discentes assimilassem o vocabulário específico da narrativa de forma contextualizada. Com essa base, puderam exercer com maior autonomia sua capacidade criativa na produção textual proposta: um texto que assumisse a voz de um dos personagens da narrativa, seja o castanheiro, o curupira ou alguém que apenas ouvira falar do acontecimento no igarapé.

A orientação solicitava que eles narrassem o que sentiram, pensaram ou quiseram dizer naquele momento, expressando como foi viver essa experiência e o que aprenderam sobre a floresta e o respeito à natureza. A proposta alinhou-se à etapa de interpretação da sequência

básica de Cosson (2022), para quem a externalização da leitura por meio do registro materializa a resposta do leitor ao texto.

Das 33 produções coletadas, selecionaram-se três para análise aprofundada, revelando como os estudantes reelaboraram a narrativa mítica. A escolha recaiu sobre aquelas em que os autores extraíram traços essenciais do texto original, adotaram a ótica do personagem eleito e registraram, na composição textual, a assimilação dos postulados éticos e simbólicos do mito. Preservaram-se a grafia, pontuação e organização textual originais para garantir a integridade do material analisado.

Exemplifica-se esse processo no estudante 33, que constrói uma narrativa em primeira pessoa ao adotar a voz do curupira, evidenciando a apropriação criativa da personagem e a reconstrução da narrativa a partir de seu ponto de vista:

O relato do curupira

Eu estava de boa no meu canto, quando eu ouvi alguns passos, eu fui ver se era algum perigo pra floresta. quando cheguei lá vi que era um castanheiro, comecei a observa ele cada passo é tudo eu pecerbi que ele tinha me visto então ele atirou. "ufa desviei a tempo" com raiva fis ele cai e a espingarda já estava longe foi quando vários cipós acertaram a costa dele. depois eu deixei ele todo desorientado e pronto nunca mais ele pois os pés aqui. até hoje eu fico pensando dele. eu sou o guardião da floresta ninguel mexe comigo. Fim (Arquivo da pesquisa, 2025).

Essa produção indica um reposicionamento coerente do narrador, pois o estudante reconstrói a cena a partir do olhar da entidade, atribuindo-lhe intencionalidade e coerência interna. Nessa composição, a floresta aparece como espaço regido por uma lógica própria, em que a ação se orienta pela vigilância do território e pela reação à sua violação. A leitura ultrapassa a simples reconstituição dos acontecimentos e incorpora outro ponto de vista, próprio da experiência literária.

A organização do relato demonstra compreensão da função da entidade como guardião do espaço, cuja atuação se ancora na preservação da floresta diante de ameaças e a reação à invasão, em um princípio de proteção, não de arbitrariedade. A afirmação final condensa esse papel regulador e converge com a leitura de Krüger acerca do curupira como figura protetora, assim como a permanência da lembrança do ocorrido sugere que a experiência não se encerrou no episódio narrado, mas se prolonga como marca, indicando sua internalização.

Na sequência, o estudante 21 elabora um texto em que a figura do curupira passa a operar como instância de advertência associada ao cuidado com rios e florestas:

O curupira!

Uma pessoa chamada Marta relatou que quando ela estava passeando de barco quando ela ouviu um grito muito alto ela disse que viu um duende com os pés pra trás. As pessoas deviam cuidar mais das florestas e dos rios, deviam parar de jogar lixo nos rios e nas matas, pois isso prejudica o meio ambiente, alguns tipos de peixes estão em extinção, e estão sumindo. Cuide do meio ambiente se não o Curupira vai te pegar! (Arquivo da pesquisa, 2025).

O texto reinscreve a figura do curupira em um quadro de preocupações ambientais que não pertence ao enredo original, mas que passa a organizar a construção do relato. A entidade deixa de atuar apenas como agente vinculado à sanção da transgressão e assume função de advertência dirigida a práticas que afetam rios e florestas. Essa elaboração traduz o que Cosson (2022, p. 17) denomina "incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade". O aluno projeta sobre a figura mítica preocupações ambientais de seu tempo sem descaracterizar sua função protetora original.

A referência à poluição e à diminuição de espécies, embora não integre o enredo de Sevalho, mantém coerência com a lógica simbólica que sustenta a atuação do curupira. A elaboração final concentra essa orientação ao converter a entidade em instância de advertência, aproximando o mito de um discurso de preservação ambiental, cujo desfecho, "Cuide do meio ambiente se não o Curupira vai te pegar", converte a narrativa tradicional em instrumento de educação ecológica.

No caso do estudante 23, a narrativa é construída a partir do ponto de vista da neta do castanheiro, deslocando o foco narrativo para uma personagem vinculada ao contexto familiar. Essa opção demonstra que o estudante reinterpretou a história original e organizou os acontecimentos segundo uma perspectiva própria:

Olá, Sou neta do castanheiro, há um tempo. ouve um acontecimento que mudou nossas vidas!! Em um dia meu avô o castanheiro, um dia ele me chamou para ir coletar castanhas, e aceitei ir, mesmo, com o pé atrás fui. Chegando lá, a gente começou a ouvir gritos assobios, passos e etc. ficamos um pouco apavorados, mas seguimos, o meu avô estava com uma espingarda, até que aconteceu uma coisa muito estranha, eu lembro que passou uma pessoa muito baixa parecia um doende, no susto meu avô, deu um tiro nele. Depois disso aconteceu umas coisas estranhas meu avô estava desnortado! ele era peludo e pequeno, até hoje me pergunto se ele realmente era o curupira (Arquivo da pesquisa, 2025).

Esse relato registra o mito no âmbito da memória familiar. A escrita, ao assumir a posição da “neta do castanheiro” que acompanha o avô na coleta, corresponde ao procedimento “como forma de efetivar uma interação do aluno com o texto lido, o professor pode apresentar

uma personagem que ‘visitou’ a história. O aluno assume o papel dessa personagem e conta o que viu ou viveu” (2022, p. 131).

A inserção dessa voz reorganiza o episódio, pois passa a mediá-lo por uma experiência situada, na qual a percepção do ocorrido é filtrada pela relação afetiva com o avô. Os elementos sonoros e a progressão dos acontecimentos conduzem à aparição da entidade, cuja descrição mantém traços reconhecíveis e, simultaneamente, preserva a indefinição quanto à sua natureza. A indagação final não resolve essa tensão, mas a sustenta, de modo que o relato permanece aberto, inscrito no campo da dúvida e da lembrança.

Para além dos casos analisados individualmente, o conjunto das trinta e três produções revela tendências interpretativas recorrentes. Os estudantes 08, 12, 27 e 34 enfatizaram as punições físicas e a desorientação espacial sofridas pelo castanheiro, destacando os cipós que açoitaram, as pegadas que confundiram, a perda da arma e a impossibilidade de encontrar o caminho de volta. Esses elementos configuram a ruptura da orientação no espaço e aproximam-se do que Eliade (1992, p. 37) descreve como experiência diante do não cosmidado, que “representa para o homem religioso o não ser absoluto”. O castigo, nesse contexto, assume função reguladora ao instaurar uma forma de aprendizagem vinculada ao reconhecimento dos limites impostos pelo território.

Em outro conjunto das criações, os estudantes 03, 10, 24 e 30 assumiram explicitamente a voz do curupira como guardião, afirmando sua soberania sobre o espaço. O estudante 10 escreve: “eu SOU O CURUPIRA! O guardião da mata!”. O estudante 30 afirma: “Eu sou o Guardião da floresta. Ninguém Entra Aqui”. Essas elaborações manifestam a compreensão da função protetora da entidade, conforme descrita por Cascudo e retomada por Krüger.

O estudante 19, por sua vez, insere elementos estranhos à fauna amazônica, como girafas e ursos, no cenário do Xidarini. Ainda que haja imprecisão no plano referencial, a construção mantém coerência quanto à função atribuída ao mito, que permanece associada à defesa da natureza diante da exploração predatória. A mobilização de referências externas indica a articulação entre o repertório do aluno e o universo simbólico da narrativa.

A socialização das produções favoreceu a circulação de interpretações no grupo. De acordo com Cosson (2022, p. 27), “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

A leitura, inicialmente realizada de modo individual, desdobra-se em construção compartilhada de sentido, na qual cada produção passa a integrar o horizonte interpretativo do grupo. As criações indicam que a leitura de “O curupira do Xidarini”, mediada pela sequência

básica de Cosson, desencadeou um processo consistente de apropriação do mito, no qual a função do curupira como guardião do território e princípio regulador da relação entre o humano e a natureza é retomada sob diferentes ângulos, que incluem a entidade que reage à transgressão, a voz que converte a narrativa em advertência ambiental e a memória familiar que reinscreve o acontecimento no tempo. Essa variação de enfoques demonstra a capacidade dos estudantes de operar com diferentes níveis de sentido no interior do conto.

3.2.2.3 O sucuri do Mamiá: a água como elemento estruturante da experiência ribeirinha

A quarta narrativa trabalhada na intervenção pedagógica apresenta um cenário de pesca artesanal no lago do Mamiá, localizado nas confluências do rio Solimões, na região de Tefé, com o rio Japurá, e narra o desaparecimento de um jovem pescador durante uma expedição com amigos:

Uma turma de amigos saiu para fazer um marisco no lago do Mamiá, que fica nas confluências do Solimões de Tefé com o Rio Japurá. Eles saíram bem cedo e, chegando lá, começaram a limpar o capinzal, abrindo clareira para atear suas malhadeiras. Isso acontecia na mais pura diversão e algazarra, pois, para eles, aquela “onda” toda não passava de um lazer, arraigados de muita bebida alcoólica.

Não se davam conta de que em lago de pesca há muitas surpresas, algumas até horripilantes. Em certo momento, o rapaz mais jovem, de nome Efrozildo, sumiu misteriosamente da popa da canoa. O silêncio foi a dose certa para acalmar aquela nostálgica pescaria. Começaram então a mergulhar à procura do colega, enfrentando outros perigos no fundo do lago. Detectaram com a ponta dos pés uma espécie de sumidouro que, pela extensão subterrânea, daria acesso para outro lugar.

Quando tentaram adentrar o túnel, a natureza deu a resposta: o rio estremeceu, enchendo-se de espumas. Estarrecidos, deram no pé em busca de socorro na cidade. Os mergulhadores fizeram buscas durante três dias e não trouxeram a solução. Somente no final da operação, enxergaram Efrozildo expurgado em cima do capinzal, sem vida.

O lago ficou duvidoso e abandonado para a prática de pescaria. Até que um dia, um veterano pescador de Tefé, por nome Idebaldo, resolveu encarar o perigo, ateando a malhadeira nas proximidades onde ocorreu o sinistro. O local dava sorte e só malhava peixe grande. Já assustado, fixou a malhadeira no galho do aratizeiro e tentou sair do local quando percebeu que a canoa não cedia nem para frente nem para trás.

Extasiado, tentou remar, já com o coração batendo a mais de mil, mas a canoa não movia; alguma coisa obrigava a ela ficar no mesmo lugar. O desespero tomou conta e o pescador gritou: – “Socorro! Socorro! Alguém me salva! Tô sendo engolido por um sucuri!”. Apareceu um amigo que estava próximo e logo desengatou a malhadeira que estava presa na quilha da canoa. Depois do alívio, Idebaldo saiu de lá em disparada e nunca mais quis pescar no Mamiá Grande (Sevalho, 2021, p. 28-29).

A leitura da narrativa pode ser orientada a partir da centralidade da figura da cobra-grande no imaginário amazônico, cuja presença estrutura modos de interpretação dos acontecimentos associados ao espaço fluvial. Isso pode ser percebido no que diz Leandro Tocantins (2021, p. 82) quando assinala que “a cobra-grande é o espírito do mal, o terror dos navegantes, o sorvedouro de vidas. Quando faz a sua ronda sinistra, em outra das estilizações da lenda, cabeça fora d’água, olhos faiscando, afugenta homens e bichos, porque devora e destrói tudo”. A descrição revela a vinculação dessa entidade a experiências de perigo e desaparecimento, configurando um repertório simbólico que antecede e orienta a leitura de episódios ocorridos nos rios.

Essa configuração insere-se em uma relação mais ampla entre homem e ambiente, também destacada por Tocantins (2021, p. 324) ao afirmar que “o rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística [...] para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos”. Nesse horizonte, a experiência vivida no lago do Mamiá não se reduz a um acontecimento isolado, pois se insere em um campo de significações no qual o rio e seus seres associados participam diretamente da organização da vida e da interpretação do que nela ocorre.

A configuração inicial do episódio estabelece uma relação assimétrica entre a ação dos pescadores e a dinâmica do espaço fluvial. A pesca, conduzida sob o signo do entretenimento e caracterizada pela descontração do grupo, revela um modo de apropriação lúdica da natureza, em que o lago se apresenta como cenário domesticado e previsível. Contudo, o desaparecimento de Efrozildo rompe esse regime de familiaridade e desloca a experiência para um campo em que a água deixa de ser meio de subsistência ou diversão e passa a operar como instância que impõe limites à presença humana.

Nessa perspectiva, analisando a relação do homem amazônico com a água, Socorro Santiago (1986, p. 84) observa que “quem dita as normas é o rio, deixando ao homem apenas a possibilidade de aceitar e obedecer”. O desaparecimento de Efrozildo e o subsequente estremecimento das águas, quando os amigos tentam adentrar o sumidouro subterrâneo, materializam essa condição. A resposta não se dá por mediação verbal, mas por um movimento brusco que interrompe a ação e impõe o silêncio: o corpo do jovem só é encontrado três dias depois, “expurgado em cima do capinzal”, como se fosse devolvido à superfície após esse processo.

Quanto à morte de Efrozildo, Socorro Santiago (1986, p. 25) também enfatiza que “uma das mais poéticas imagens fúnebres é a morte pela água”. O jovem desaparece sem deixar vestígios imediatos; seu corpo emerge apenas após três dias de buscas, como se o rio o tivesse

retido em suas profundezas antes de liberá-lo. Essa temporalidade prolongada, marcada pela ausência e pela espera, intensifica o caráter trágico do episódio e o inscreve em uma lógica que não se reduz ao acidente fortuito.

A reação de Idebaldo insere-se na condição do ribeirinho delineada por Socorro Santiago (1986, p. 27), para quem “o caboclo da beira do rio tem sua vida limitada por dois infinitos: o rio [...] e a floresta”. Essa delimitação ultrapassa o plano físico e alcança a experiência perceptiva do sujeito, configurando um modo de relação em que o ambiente não se oferece como espaço neutro.

Conforme a autora, “é esse mesmo meio, gigantesco e misterioso, que imprime em seu sistema nervoso imagens e ficções estranhas, produto do medo, fruto da solidão” (Santiago, 1986, p. 27). No conto, a imobilização da canoa desencadeia uma leitura imediata do acontecimento a partir desse repertório, de modo que a referência à sucuri não resulta de uma percepção direta, mas de uma interpretação mediada pelas formas simbólicas que organizam a experiência ribeirinha.

Paes Loureiro (2015, p. 109) observa que “a Boiuna ou cobra-grande é um animal mítico que se transforma em navio iluminado, possui poderes sobrenaturais, surpreende e espanta os navegantes em noites escuras ou tormentosas”. No conto de Sevalho, essa manifestação não se apresenta de forma visível, mas se insinua por meio dos efeitos produzidos no espaço e na percepção do personagem. O estremecimento das águas, a imobilização da canoa e a reação de desespero de Idebaldo organizam a experiência em torno de uma presença que não se mostra diretamente, mas que se impõe como possibilidade interpretativa.

A sequência narrativa introduz, em seguida, um elemento que desloca essa leitura para a interpretação do personagem. A imobilização da canoa encontra explicação concreta no emaranhado da malhadeira, mas o contraste entre essa causa material e o grito de Idebaldo, que afirma ser engolido por uma sucuri, evidencia a força do imaginário na interpretação da experiência. Ainda que a explicação do ocorrido seja identificada, o acontecimento é imediatamente compreendido a partir de um repertório mítico que antecede a percepção, o que reforça a presença do mito como chave de compreensão do real.

Nesse contexto, o enunciado “Tô sendo engolido por um sucuri!” não se configura como simples engano, pois expressa a forma como o personagem atribui sentido à situação. Nesse trecho, identifica-se também a marca de oralidade na escrita do autor, com o uso da forma verbal “tô”, inserida em registro coloquial.

A permanência dessa interpretação indica que o episódio não se encerra na explicação imediata do ocorrido, mas se projeta como experiência que altera a relação com o espaço. O

desaparecimento e a morte de Efrozildo e, posteriormente, a situação vivida por Idebaldo articulam-se como momentos distintos de um mesmo processo, no qual o lago deixa de se apresentar como espaço de uso ordinário. A sucure, ainda que não se manifeste de forma visível, organiza a leitura desses acontecimentos ao vinculá-los a um campo simbólico em que o rio assume função reguladora.

O lago do Mamiá passa a ser percebido como lugar “duvidoso”, associado ao perigo, o que orienta práticas de afastamento e impede sua reintegração ao cotidiano da pesca. Em diálogo com Eliade, pode-se compreender esse deslocamento como alteração na forma de percepção do espaço, que deixa de ser experimentado como ambiente neutro e passa a ser marcado por uma densidade simbólica vinculada ao medo, na qual a natureza impõe limites à ação humana.

Desse modo, a narrativa de Luís Sevalho fixa a cobra-grande como referência interpretativa dos acontecimentos, de modo que a experiência vivida deixa de ser compreendida como evento isolado e passa a integrar uma ordem simbólica que regula a percepção do espaço e orienta a conduta diante dele.

3.2.2.4 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: Escrita criativa e apropriação mítica

A leitura da narrativa “O sucure do Mamiá” foi realizada no segundo encontro da intervenção pedagógica com a participação de 33 estudantes. Nesse momento, a leitura foi conduzida de forma mediada, com participação ativa dos estudantes na oralização do texto, seguida de discussão coletiva. Durante a introdução e a leitura, foram retomados elementos geográficos já trabalhados anteriormente, situando a narrativa na região de Tefé, com destaque para o lago do Mamiá, cujo nome estrutura o próprio título do texto. Os alunos manifestaram também familiaridade com narrativas de cobras-grandes, mencionando outras histórias como Boitatá, Cobra do Maranhão, Titanoboa e Anaconda. Essas manifestações indicam que o imaginário da serpente aquática circula no repertório cultural dos estudantes, integrando tradições orais familiares e referências midiáticas.

Essa contextualização reforça a relação com o espaço narrativo do território amazônico reconhecido pelos estudantes, reforçando a dimensão concreta da ambientação. Ainda nesse momento, emergiu uma questão linguística suscitada pelos próprios alunos quanto ao uso da expressão “O sucure” no título da narrativa. A discussão foi conduzida de modo breve,

esclarecendo-se que o termo “sucuri”, embora frequentemente empregado no feminino, aparece no masculino por opção do autor, sem que isso comprometesse a compreensão do texto.

No plano da recepção, a leitura provocou forte envolvimento dos estudantes, sobretudo diante do desaparecimento do personagem Efrozildo e da situação vivida por Idebaldo. A cena em que o personagem grita “Tô sendo engolido por um sucuri!” foi amplamente retomada nas falas dos alunos, que a interpretaram como evidência da presença de uma força superior atuando no espaço do lago. O enunciado, construído em registro coloquial, também favoreceu a identificação dos estudantes com a situação narrada, aproximando a linguagem do texto de formas correntes da fala cotidiana.

A proposta de produção de texto consistiu na reescrita do desfecho da narrativa. Os alunos foram orientados a imaginar o que ocorre após a pescaria, decidindo, por exemplo, se o lago permanece perigoso, se Efrozildo reaparece ou se a sucuri retorna. Esse encaminhamento fundamenta-se na proposta de “mudança da história” descrita por Cosson (2022, p. 134), segundo a qual “o importante não é a coincidência entre o fim original e aquele criado pelo aluno, mas sim a coerência que se consegue estabelecer entre o desenrolar da narrativa e seu final”. Dessa forma, a atividade privilegia a construção de finais alternativos coerentes com o texto-base, possibilitando ao leitor ampliar e reconfigurar o enredo a partir de sua própria leitura.

Inserida na etapa de interpretação da sequência básica, essa proposta compreende a escrita como forma de externalização da leitura, procedimento que se mantém na análise das demais narrativas propostas para a prática de leitura realizada na pesquisa. As produções resultantes constituem, assim, registros desse processo, permitindo observar de que modo os estudantes mobilizam elementos da narrativa e do imaginário amazônico em suas respostas.

Das 33 produções coletadas, três foram selecionadas para análise mais minuciosa. As criações escolhidas atendem à proposta de reescrita do desfecho, uma vez que projetam a continuidade do conto a partir dos acontecimentos apresentados no texto original, mantendo coerência interna e mobilizando, em diferentes graus, os elementos constitutivos do enredo. A partir dessas produções, é possível identificar três eixos interpretativos distintos: a intensificação do terror, a mediação e transformação do espaço e a atribuição de função simbólica à entidade.

O estudante 14 elaborou um desfecho que intensifica o terror, apropriando-se da função da sucuri como “sorvedouro de vidas”:

Nervoso, tentou remar, já com o coração batendo a mais de mil, mas a canoa já não se movia a canoa começou a afundar, até que derrepente alguns movimentos na água foram detectados indo em direção a ele.

Algo estava enrolando suas pernas, até que ele se toca e percebe que poderia ser uma sucuri até que... NHACK! ela morde sua perna e ele grita: SOCORRO! SOCORRO! Alguém me salva! estou sendo atacado por uma sucuri! ela começa a enrolar ele até que quebra seus ossos, barulhos de gritos insuportáveis, a água estava toda vermelha e a cobra engole ele sem deixar nenhum resto (Arquivo da pesquisa, 2025).

Esse texto segue uma lógica de intensificação do terror, na qual o aluno não retoma a sugestão inicial, mas a substitui pela explicitação direta do ataque. A sucuri age de maneira concreta e devastadora, ao eliminar a personagem, em uma sequência de ações que organiza uma progressão de violência que culmina na supressão da vítima. A onomatopeia “NHACK!” e a referência aos “gritos insuportáveis” operam no registro sensorial e aproximam o leitor da experiência do horror e reafirmam nessa versão o lago como espaço de perigo absoluto, no qual a natureza se manifesta como força devoradora. O estudante mobiliza a figura da cobra-grande como expressão do “terror dos navegantes” e amplia, por meio da explicitação, a dimensão destrutiva apenas sugerida no texto de Sevalho.

Em uma direção interpretativa distinta, o estudante 18 produz um texto que opera no eixo da mediação e transformação do espaço:

Depois da "Morte" de Efrozildo depois de alguns meses, Alguns dos Amigos dele foram novamente lá na lagoa, Eles estavam fazendo novalmente, Eles começam a ouvir barulhos da mata, Quando de repente Um rapaz, muito parecido com Efrozildo parece... E Era realmente Efrozildo Outras semanas depois, Seu amigo Idebaldo foi pescar na lagoa, Quando a cobra grande Apareceu para ataca- lo E Idebaldo enrentar ela, Ele conseguiu convenser ela de deixar as pessoas pescar la... E depois, a lagoa ficou um local tranquilo (Arquivo da pesquisa, 2025).

Nessa versão, observa-se a reelaboração paródica do enredo original por meio de dois movimentos distintos: o reaparecimento de Efrozildo e a intervenção de Idebaldo diante da cobra-grande. O estudante modifica o estatuto do espaço, que deixa de ser marcado pela interdição permanente e passa a ser regulado por uma relação mediada, na qual a transformação do lago decorre da ação de Idebaldo, que enfrenta a entidade e obtém a permissão para a continuidade da pesca, o que indica o reconhecimento de uma ordem que não pode ser anulada. A tranquilidade atribuída ao espaço resulta dessa reconfiguração, na qual a presença da cobra não é eliminada, mas incorporada como princípio que delimita a ação humana, exemplo que

converge com a leitura de Socorro Santiago, segundo a qual a permanência do homem no ambiente ribeirinho se orienta pelo reconhecimento das regras que regem o espaço natural.

Dando prosseguimento, o estudante 33 reconfigura o papel da sucuri ao introduzir, em sua versão, o retorno de Efrozildo e atribuir à entidade a responsabilidade por esse episódio:

Depois do que aconteceu com Efrozildo os amigos dele desidiram voltar pra enfrentar a cobra. quando chegaram lá foram até onde encontraram o corpo de Efrozildo eles foram se aproximando quando ouviram uma voz familia... era Efrozildo? eles correram para abraçalo, Lucas perguntou - "como assim você está vivo" - Efrozildo respondeu "A sucuri me trouxe de volta". José respondeu - "então vamos mata-la pra nunca mais ela fazer isso" não, ela foi embora o trabalho dela já acabou, salvar a floresta" então eles foram embora e depois foi só alegria. Fim (Arquivo da pesquisa, 2025).

Essa reescrita apresenta uma explicação interna para o fenômeno e atribui à sucuri uma função distinta da ameaça inicial. A cobra não devora Efrozildo, mas o traz de volta, redefinindo o sentido do acontecimento e validando a ação da entidade, apresentada como responsável por “salvar a floresta”. A figura da cobra deixa de operar como agente de destruição e passa a ser associada à preservação do espaço, o que desloca a leitura para uma dimensão simbólica. A recusa da vingança reforça essa interpretação, ao reconhecer que a ação da entidade possui finalidade própria, e a ausência de explicação direta para o reaparecimento de Efrozildo preserva o caráter enigmático do episódio, articulando-o a um princípio que transcende a compreensão imediata dos personagens.

Para além das produções analisadas em detalhe, o conjunto das 33 respostas revela a recorrência de modos distintos de apropriação da narrativa, que se organizam conforme a forma como os estudantes reconfiguram o papel da sucuri e o estatuto do lago. Em um primeiro conjunto, observa-se a manutenção da cobra como figura ameaçadora, com desfechos que reiteram a morte, o desaparecimento ou a permanência do perigo. Nesses textos, o medo estrutura a relação com o espaço, e o lago permanece marcado pela interdição, sendo confirmado como ambiente de risco. Em algumas dessas produções, a serpente reaparece de maneira explícita para atacar novos personagens com a continuidade do perigo e mantém a leitura alinhada à imagem da cobra-grande como força devoradora.

Em outra direção, o enredo é reorganizado por meio da superação do perigo ou da negociação com a entidade. Em certos textos, a cobra é enfrentada e vencida, enquanto em outros se estabelece uma forma de mediação que permite a continuidade da pesca. Nesses casos, o foco desloca-se do medo absoluto para uma lógica de enfrentamento ou de regulação, na qual

o espaço deixa de ser vedado e passa a ser condicionado por ações humanas ou por acordos simbólicos com a força que o habita.

As 33 variações confirmam que a proposta de reescrita mobilizou diferentes estratégias de construção de sentido, sem a necessidade de reproduzir o desfecho original. O resultado confirma a orientação de Cosson (2022, p. 134) de que, em atividades dessa natureza, “o importante não é a coincidência entre o fim original e aquele criado pelo aluno, mas sim a coerência que se consegue estabelecer entre o desenrolar da narrativa e seu final”. As produções, assim, mantêm vínculos com o enredo de partida, ao mesmo tempo que o expandem conforme as expectativas e referências dos discentes.

A socialização dos textos permitiu que essas diferentes interpretações circulassem no grupo, mostrando que um mesmo núcleo narrativo pode gerar desdobramentos diversos. Desse processo resulta uma ampliação do campo de leitura à medida que os alunos passam a confrontar suas próprias soluções narrativas com as dos colegas, reconhecendo outras formas possíveis de compreender o acontecimento.

Dessa maneira, as respostas indicam que a leitura de “O sucuri do Mamiá” desencadeou um processo de apropriação do mito da cobra-grande, integrando elementos da tradição oral com experiências contemporâneas. A sucuri é interpretada como força destrutiva, mas também como entidade passível de enfrentamento ou mediação e como princípio que regula a relação com o espaço, e o lago deixa de ser cenário e se configura como território simbólico marcado por limites, conflitos e possibilidades de convivência. Nesse panorama, a prática contribuiu para o letramento literário dos estudantes na medida em que evidenciou a compreensão da narrativa, a capacidade de reorganizar seus sentidos por meio da reescrita e a apropriação do mito da cobra-grande como elemento estruturante da interpretação, interligando leitura, experiência cultural e produção escrita.

3.2.3 Terceiro encontro: Proteção do território e fundação do espaço

Realizado em 23 de outubro de 2025, o terceiro e último dia da sequência de leituras da pesquisa contou com a participação de 31 estudantes. Foram trabalhadas as narrativas “A cobra Ouromante” e “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé”, ambas estruturadas em torno da figura da serpente como força que organiza o espaço e impõe limites à ação humana. A primeira localiza-se nas cabeceiras do rio Tefé, em um contexto de proteção das riquezas naturais contra a exploração colonial, enquanto a segunda situa-se no perímetro urbano da cidade, vinculando a origem do bairro de Santo Antônio à presença de uma cobra encantada.

Após cada leitura, os estudantes desenvolveram as atividades de produção textual propostas, as quais buscavam articular o repertório literário com as experiências locais. Ao fim da sequência, foi aplicado o questionário final, instrumento que permitiu captar os deslocamentos no repertório dos estudantes ao término do processo, passando-se, então, à análise da primeira narrativa trabalhada nesse encontro: “A cobra Ouromante”.

3.2.3.1 A cobra Ouromante: mito, proteção do território e resistência à exploração

A quinta narrativa trabalhada na intervenção pedagógica apresenta um cenário de fundação e proteção do território, descrevendo o episódio em que os indígenas Juris, ao fugir da perseguição dos colonizadores portugueses, refugiaram-se nas cabeceiras do rio Tefé e ali encontraram uma região rica em pedras preciosas, ouro e diamantes. Para resguardar essas riquezas e proteger o povo, o pajé enfeitiçou um filhote de sucuri, dando-lhe o nome de Ouromante, e a solta no rio. A narrativa acompanha então o crescimento da serpente, a escavação de seus poços subaquáticos e os episódios que consolidam sua fama de guardião do território:

Quando os índios Júris refugiaram-se para as cabeceiras do Rio Tefé, se protegendo da perseguição dos colonizadores portugueses, encontraram naquela região uma infinita riqueza de pedras preciosas, formando lá sua primeira maloca. Mais adiante, ficava o lago dos espelhos, repleto de ouro e diamantes, controlado pelos Jurimáguas. Para proteger o território e suas riquezas, o pajé enfeitiçou um filhote de sucuri, colocando seu nome de Ouromante.

Depois da magia, a cobra foi solta no rio Tefé para proteger o seu povo. Com o passar do tempo, o xamã fez uma pajelança para saber da situação da serpente, observando no reflexo da água que a Ouromante se transformou numa serpente gigante. Ela escavou três grandes poços subaquáticos para sua moradia: um deles fica na entrada do igarapé da samaúma, lugar conhecido como Cinco Bocas; o segundo é o poço-espuma; e o terceiro, mais preferido, é o que fica embaixo da misteriosa ilhinha, já na entrada da comunidade do Tauarí.

O mistério na ilha tem tudo a ver com a cobra, porque aguça o imaginário de muitos navegantes. As pessoas não arriscam ficar lá, nem mesmo para se protegerem de temporal. Uma família que navegava pelo Rio Tefé fez pernoite na ilha, amarrando o batelão de treze metros no galho de um araparizeiro para fazer o café da madrugada. Inesperadamente, o barco começou a navegar voluntariamente, puxado pela ilha rio abaixo. Todos ficaram sem entender, sabendo que não se tratava de uma coisa normal; no entanto, nada podiam fazer.

Nas imediações do poço-espuma, o batelão começou a entrar água pela popa de tanta velocidade esboçada pela ilha; então cortaram o cabo, desprendendo-se dela, que já à deriva foi encalhar nas barrancas do Açaituba. Abismados,

presenciaram a ilha dar a volta, subindo contra a correnteza e retornando ao mesmo lugar. O momento era mesmo de arrepiar.

Outra situação intrigante foi quando um prático puxador de barcaças conduzia petróleo do Rio Urucu e, passando rente à ilhinha, sentiu que a velocidade da balsa foi paralisando. Estrondos foram ouvidos lá no fundo do rio, seguidos de redemoinhos que deixaram a enorme balsa à mercê de turbulências, balanceando igualmente a uma canoa. O navegante ficou aturdido e chegou a entregar sua alma a Deus. Quando chegou à cidade, demitiu-se do emprego para nunca mais andar por lá.

Certo é que, depois de uma semana do acontecido, um comunitário por nome Chico Cabo, que nunca quis acreditar nessas histórias, montou seu Yamar de quatro HP sobre as costas da brutela no poço-espuma e, depois de muitas orações, conseguiu escapar da morte, tornando-se um ardoroso defensor da cobra Ouromante, protetora das riquezas do Rio Tefé (Sevalho, 2021, p. 30-31).

A organização do conto decorre de um gesto inicial que incide diretamente sobre o espaço: diante da presença dos colonizadores, o pajé realiza o encantamento de um filhote de sucuri e o destina à proteção das riquezas do território, estabelecendo desde sua origem a função da serpente e orientando o desenvolvimento dos acontecimentos. No decorrer do enredo, a Ouromante passa a regular o acesso ao lugar, impedindo a exploração das pedras preciosas por aqueles que não pertencem ao grupo.

Em “O sucuri do Mamiá”, a serpente não se vincula a uma ação fundadora nem a uma finalidade previamente definida, pois emerge no curso da experiência e orienta a interpretação dos acontecimentos ligados ao lago. Já na configuração da Ouromante, sua atuação permanece ligada ao gesto do pajé, sustentando a proteção das riquezas e organizando a relação entre o território e aqueles que tentam dele se apropriar.

Para Marcos Frederico Krüger (2003), o mito, nas sociedades amazônicas, exerce uma função vinculada à preservação de referências coletivas, especialmente quando relacionado à defesa de um patrimônio cultural acumulado. Nesse horizonte, a serpente na narrativa de Luís Sevalho é compreendida como resposta à situação instaurada pela presença dos colonizadores, cuja perseguição motiva o deslocamento dos indígenas Juris. O encantamento da sucuri insere-se, assim, nesse contexto e resulta na constituição de uma entidade que passa a garantir a integridade do território e de seus bens. A função assumida pela cobra não se restringe à sua presença física, porque sua atuação se articula à proteção das riquezas e à manutenção das condições de permanência do grupo no espaço.

A transformação da sucuri em Ouromante consolida-se no tempo e é confirmada por meio do gesto ritual do xamã que, ao realizar a pajelança para verificar a condição da serpente, dirige-se ao reflexo da água, e essa observação passa a operar como via de acesso àquilo que

não se apresenta de forma direta. O procedimento não se limita à constatação do crescimento do animal, pois envolve o reconhecimento de uma força que passa a atuar no território. Socorro Santiago (1986, p. 25) afirma que “o ver e mostrar-se na água [...] Trata-se do narcisismo cósmico. É a natureza que quer ver-se refletida”.

O reflexo, nesse contexto, assume função de manifestação. A serpente observada na superfície da água corresponde à forma visível de uma força que, conforme Chevalier e Gheerbrant (1995 apud Krüger, 2003, p. 76), “só aparece [...] como breve encarnação de uma Grande Serpente Invisível [...] senhora do princípio vital e de todas as forças da natureza”. O reconhecimento dessa manifestação pelo xamã confirma a condição da Ouromante como entidade vinculada à proteção do território e de suas riquezas.

O crescimento da serpente manifesta-se também na escavação dos poços subaquáticos. O Cinco Bocas, o Poço-Espuma e o poço localizado sob a ilha do Tauari deixam de figurar como simples acidentes geográficos e passam a atuar como marcas que qualificam o espaço, ao que Mircea Eliade (1992, p. 87) observa que “a abertura torna possível a passagem de um modo de ser a outro, de uma situação existencial a outra”. Nesse horizonte, os poços escavados pela Ouromante operam como pontos de passagem que delimitam o território sob sua proteção e reorganizam a experiência do espaço. A narrativa reforça essa configuração ao indicar o poço da ilha, que posteriormente se move contra a correnteza, como o preferido da serpente, concentrando ali a intensidade de sua presença e configurando-se como ponto nodal desse espaço qualificado.

Os episódios subsequentes confirmam a atuação da serpente por meio de efeitos que incidem diretamente sobre o espaço fluvial. O deslocamento do batelão e a instabilidade da balsa não se apresentam como ocorrências isoladas, uma vez que se articulam a um mesmo campo de forças que altera a dinâmica da navegação. Em ambos os casos, a serpente não se mostra abertamente; sua ação, porém, se impõe por meio de fenômenos que suspendem a regularidade do rio e impõem limites à permanência humana no local.

Esses episódios dialogam com a formulação de Krüger (2003, p. 205) de que “apropriar-se de um objeto que lhe pertencia é como explorar a natureza, colocá-la a serviço do acúmulo capitalista de bens”. O petróleo transportado pelo prático e a presença da balsa no rio correspondem a práticas que incidem sobre o território de modo distinto das formas tradicionais de uso, cabendo à atuação da serpente configurar-se como imposição de limites a esse tipo de exploração ao estabelecer uma barreira que impede a continuidade dessas ações no espaço fluvial. O prático, ao chegar à cidade, demite-se e não retorna à região, e sua trajetória reflete

que o reconhecimento dessa força interfere diretamente na possibilidade de permanência no território.

A trajetória do personagem Chico Cabo encerra esse ciclo narrativo ao explicitar o deslocamento do ceticismo inicial para o reconhecimento da presença que atua no Rio Tefé. O episódio no poço-espuma, do qual ele sobrevive mediante o recurso à oração, marca sua transformação em “ardoroso defensor” da cobra Ouromante. Essa mudança relaciona-se às reflexões de Leandro Tocantins (2021, p. 324), segundo as quais o homem e o rio possuem “associação quase mística [...] e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos”. Assim, a aceitação da autoridade da serpente associa-se à condição de “vassalagem”, entendida como relação que envolve subordinação e reciprocidade entre o homem e os elementos naturais, de modo que a permanência no território se vincula ao reconhecimento dessas forças, conforme demonstrado pela mudança de posição do personagem no desenrolar da narrativa.

Ainda no desfecho do conto, observa-se a presença de marcas de oralidade na escrita do autor. A forma “Yamar”, empregada para designar o motor de quatro HP, denota uma grafia orientada pela pronúncia, indicando a incorporação de traços da fala no texto narrativo. Esse procedimento também se manifesta no uso do termo “brutela”, associado à embarcação, bem como na expressão “à mercê”, utilizada no parágrafo anterior, elementos linguísticos que integram a construção do enunciado e contribuem para a configuração de uma voz narrativa que se aproxima de registros vinculados ao cotidiano ribeirinho.

Diante disso, “A cobra Ouromante” apresenta uma entidade cuja atuação se vincula à proteção do território e de suas riquezas a partir do gesto inaugural do pajé, que atribui uma função específica à serpente. Os poços escavados pela cobra demarcam o espaço e o qualificam como território sob vigilância, enquanto os episódios envolvendo os navegantes impõem limites à exploração predatória. A conversão de Chico Cabo demonstra que a relação com o rio se define pelo reconhecimento das forças que nele atuam: a serpente, como guardiã, expressa a reação à ameaça externa e consolida o território como espaço de pertencimento, estabelecendo limites de uso e assegurando a preservação das riquezas naturais.

3.2.3.2 Prática pedagógica e análise das respostas dos alunos: Recriação da narrativa da cobra Ouromante

A leitura da narrativa “A cobra Ouromante” foi realizada no terceiro encontro da intervenção pedagógica, com a participação de 31 estudantes. Durante a leitura mediada, foram promovidas discussões coletivas e esclarecimentos de termos do vocabulário regional, entre os

quais estavam *maloca*, *pajé*, *pajelança* e *batelão*. Os alunos mobilizaram, em suas falas, narrativas sobre cobras encantadas que circulam em seu contexto de vivência, incluindo à referência com “O sucuri do Mamiá”, lida no encontro anterior, e um deles ainda relatou a crença, transmitida por sua avó, de que gêmeos nascidos de cobra representavam forças opostas do bem e do mal, sendo necessário eliminar uma delas; na versão ouvida, tratava-se de cobras gêmeas, uma preta e outra branca.

Essas manifestações indicam que o imaginário da serpente como entidade associada à proteção do território circula no repertório cultural dos estudantes, integrando tradições orais que ultrapassam a experiência escolar. A proposta de produção textual, inserida na etapa de interpretação da sequência básica de Cosson, consistiu em solicitar que os estudantes escrevessem uma narrativa em primeira pessoa, assumindo a voz da cobra Ouromante, para expressar seus sentimentos, suas percepções e sua relação com o rio e com as pessoas que vivem em suas proximidades.

O encaminhamento alinha-se à oficina descrita por Cosson intitulada “Mudando a História” (Cosson, 2022, p.134), que permite a uma personagem já existente ocupar um papel mais importante na narrativa. Ao dar voz à entidade, os estudantes operaram uma inversão de ponto de vista, transformando o ser mítico em sujeito de sua própria história. Das 31 produções coletadas, três foram selecionadas para uma análise mais detalhada. A escolha considerou a diversidade das respostas em relação aos elementos que emergiram da leitura da narrativa, priorizando produções que exemplificassem, cada qual a seu modo, diferentes formas de apropriação do mito da cobra guardiã.

A primeira produção selecionada, do estudante 14, constrói uma voz para a cobra que se afasta da figura tradicional de ameaça para assumir um tom de incompreensão diante da forma como é percebida:

Poxa eu queria saber tanto porque as pessoas tem medo de mim, eu não fiz nada fui enfeitada e jogada no rio. Estou tão cansada de ficar só nadando e caçando alimento, toda vez que tento dormir passa vários barcos com sons altos eu não aguento mais!
Esse rio é tão podre e poluído que se eu pudesse nadaria bem longe daqui, não porque eu sou gigante que sou do mal, ah quem dera se eu fosse um filhote ainda, não faço nada além de nadar e proteger meu povo (Arquivo da pesquisa, 2025).

O texto introduz elementos que não estão na narrativa de Sevalho ao mencionar o “rio [...] podre e poluído” e o incômodo causado pelos “barcos com sons altos”, dados que deslocam o cenário original e inserem uma leitura marcada pela presença humana no rio. Logo no início,

ao afirmar que não entende “porque as pessoas têm medo de mim”, o estudante coloca em primeiro plano a discrepância entre a função da cobra e a forma como ela é vista, retomando, por outra via, a condição atribuída à serpente no texto de Sevalho. A afirmação de que “não fiz nada” recupera o fato de que a cobra foi “enfeitiçada e jogada no rio”, isto é, colocada em uma função que não decorreu de sua própria decisão.

Em seguida, o desejo de voltar a ser “um filhote” indica a referência a um momento anterior ao encantamento, quando essa função ainda não havia sido atribuída. No desfecho, a declaração de que “não faço nada além de nadar e proteger meu povo” mantém a função protetora presente na narrativa de Sevalho, porém a associa às condições descritas pelo próprio estudante, em que essa proteção se realiza em um ambiente marcado pela poluição do rio e pela presença constante de embarcações. Logo, o estudante retoma aspectos centrais da narrativa e os desenvolve em uma síntese própria, mantendo o vínculo com o texto lido.

Na sequência, o texto produzido pelo estudante 35 apresenta uma representação da serpente que enfatiza a defesa das riquezas diante da ameaça externa:

Olá eu sou a cobra orumante. Hoje apareceram 5 garimpeiros para roubar o ouro eu fiquei com tanta raiva que fiz o parco deles afundar no poço "Cinco bocas". Esse pessoal da cidade estão sempre querendo roubar o nosso ouro! AFFS!
Bom... Sobre o assunto do puxador de barcas eu achava que ele era mais um dos garimpeiros e por isso ataquei ele!
Quando eu era pequena os indígenas Jurimáguas lansaram um feitiço em mim e agora eu firei protetora das nossas riquezas! Isso é um pouco da minha história! 😊 ASS: Cobra Oromante (Arquivo da pesquisa, 2025).

A recriação do aluno retoma o gesto inaugural do pajé ao mencionar o feitiço lançado pelos indígenas Jurimáguas, recuperando a origem da cobra como responsável pela proteção das riquezas. A identificação dos garimpeiros como alvos da ação do ofídio explicita o conflito entre a exploração predatória e a preservação do território, elemento central da narrativa de Sevalho, e ao citar os Jurimáguas e o poço Cinco Bocas, o estudante mobiliza dados específicos do espaço narrado. O uso de “AFFS” e do *emoji* ao final introduz marcas de linguagem próprias do contexto do estudante, que não interferem na organização do enunciado nem na manutenção da função atribuída à serpente. Esses elementos associam-se à retomada da origem do animal e à afirmação de sua atuação protetora, indicando que o estudante se vale do texto lido para construir sua própria versão.

Por sua vez, o terceiro texto selecionado, do estudante 23, assume a forma de um desabafo que expõe a solidão da entidade protetora:

Desabafo de hoje.

Gente hoje quase que eu como um povo aqui, égua, esse povo não tem educação nem aqui, querem roubar nessa ouro, e eu por proteger, saio como o mal, eu tô tão solitário, eu gosto muito do rio tefé mas me sinto um pouco entediada, tô chateada já com esse povo mal educado, só queria paz, mas o que que eu posso fazer né (Arquivo da pesquisa, 2025).

Nessa produção, a presença da expressão regional “égua” e a forma de desabafo situam o trecho em um registro próximo ao uso cotidiano da linguagem. Quando afirma que “eu por proteger, saio como o mal”, o estudante explicita a tensão entre a função atribuída à serpente e a forma como ela é percebida, retomando um aspecto já presente no conto de Sevalho. A menção à tentativa de “roubar ouro” mantém o conflito ligado à defesa das riquezas da região, enquanto a declaração de estar “tão solitário” e “entediada” introduz um deslocamento ao enfatizar a experiência da permanência da cobra no rio.

A expressão “só queria paz” denota que a ação da cobra decorre de situações que a levam a agir, e não de uma disposição para a violência. O enunciado final, “mas o que que eu posso fazer né”, não encerra a situação, mas prolonga a condição da personagem, que preserva sua função protetora apesar do incômodo expresso no percurso narrativo. A construção desse enunciado demonstra que o estudante recorre aos elementos da narrativa lida para organizar sua produção textual, preservando a função atribuída à serpente e incorporando marcas de sua experiência.

Ao analisar o conjunto das produções, observa-se que os estudantes não responderam de modo uniforme à proposta de dar voz à cobra Ouromante. Em vários textos, a serpente passa a reagir a situações ligadas ao uso do rio, como o descarte de resíduos, o ruído das embarcações e o transporte de petróleo. Nesses enunciados, a função protetora se mantém, mas é reinscrita em um cenário marcado por intervenções concretas no ambiente.

Segundo Luiz Gonzaga Motta (2013), a narrativa não se limita à sucessão dos fatos. Seu núcleo está na produção de sentidos que decorre do próprio ato de narrar e das relações que o relato estabelece com seus modos de leitura. Nessa atividade, os estudantes retomaram o enredo da serpente e o recriaram mediante diferentes estratégias narrativas, expressas nas escolhas lexicais, nas mudanças de foco narrativo e nas referências ao contexto amazônico. Cada texto organiza esses elementos de maneira própria, preservando aspectos da narrativa original sem deixar de imprimir características particulares à escrita.

Em outros casos, a atenção recai sobre a configuração do espaço, sobretudo na referência aos poços subaquáticos e à profundidade do rio. A recorrência de menções ao Cinco

Bocas, ao poço-espuma e à ilha do Tauari revela que esses pontos são retomados como marcos que organizam o território e orientam a permanência da cobra, reforçando a ideia de um espaço delimitado no qual sua atuação estabelece limites de circulação. Há ainda produções que mantêm a dimensão punitiva da serpente, especialmente quando vinculada àqueles que tentam retirar as riquezas do rio.

Nesses textos, a ação da cobra aparece associada à interrupção dessas práticas, o que preserva a lógica segundo a qual a exploração do espaço encontra restrições impostas pela própria dinâmica do ambiente. Essas variações mostram que a atividade de produção textual possibilitou diferentes formas de reelaboração do enredo, nas quais os estudantes retomam elementos da narrativa original e os reorganizam segundo suas interpretações, experiências de leitura e escolhas criativas. A escrita, nesse contexto, funciona como continuidade da leitura, pois os dados do texto-base são reconfigurados em função de experiências, percepções e repertórios que os alunos já traziam consigo.

Mais uma vez, a socialização das produções realizada ao final da atividade sobre “A cobra Ouromante” permitiu que os estudantes reavaliassem o próprio texto com base nas versões apresentadas pelos colegas. Nesse percurso, a prática aproxima-se do que Rildo Cosson propõe ao compreender a leitura literária como processo que se completa na produção de sentidos pelo leitor, cujas respostas mostram que eles retomam a função atribuída à serpente, reorganizam o enredo e inserem elementos que atravessam sua experiência, o que indica que a leitura foi convertida em matéria de escrita. A narrativa, assim, não se esgota no relato inicial, mas passa a operar como referência para a construção de novos textos, nos quais se conjugam leitura, experiência e produção, configurando um circuito de significação que ultrapassa o texto original.

3.2.3.3 Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé: Mito, fundação do espaço e estabilidade do território

A sexta e última narrativa trabalhada na intervenção pedagógica apresenta um mito de fundação vinculado ao espaço urbano de Tefé, no qual o surgimento do bairro de Santo Antônio é explicado pela ação de duas cobras encantadas. O texto original, transcrito a seguir, descreve a criação do casal de serpentes por um chefe tribal, sua separação e os desdobramentos que levam à formação do território:

Durante muitos anos passados um chefe patriarcal da tribo dos Tefés, criava um casal de cobras de sua estimação. Pensando que elas estavam possuídas pelo gênio dos maus espíritos e supondo que poderiam afundar a cidade, resolveu desfazer-se das mesmas, soltando a fêmea no lago de Tefé. Devido ao seu crescimento quilométrico, sua cabeça ficou alojada embaixo da igreja matriz de Tefé e o seu corpo cresceu tanto que sua calda chegou a alcançar a comunidade de Nogueira, do outro lado do rio, já na cidade de Alvarães.

A cobra-macho foi jogada no igarapé do Xidarini. Sentindo-se só, saiu de lá fazendo escarcéu à procura de sua irmã. Não encontrando a alma gêmea, ficou mais enfurecida e, como consequência, resolveu esnobar forças, escavando vários canais que se transformaram em igarapés, como é o caso do antigo furo do Abial, o Falca de Pau e o igarapé do Francês.

Desolado pela separação da irmã, voltou ao Xidarini com uma gama muito grande de entulhos de lama e barro que acumulou ao longo do tempo em sua cabeça, formando o bairro do Santo Antônio. Há quem afirma que os moradores do bairro não deixam retirar as igrejas lá construídas porque estão assentadas na serpente. Se a cobra sair, corre o risco de o bairro afundar (Sevalho, 2021, p. 39).

A narrativa constrói a origem do bairro de Santo Antônio a partir de um processo etiológico em que a ação de duas serpentes, inicialmente criadas pelo “chefe patriarcal da tribo dos Tefés”, desencadeia a formação do espaço. No texto transcrito, observa-se o uso da forma “calda”, em lugar de “cauda”, inserindo-se no conjunto de escolhas lexicais do autor que se afastam da norma-padrão, já observadas em outros momentos da obra. Esse emprego permite compreender a incorporação de traços de oralidade na escrita, contribuindo para a construção de uma linguagem vinculada à tradição oral, sem prejuízo da compreensão do enredo.

A decisão de separar as cobras, ao lançar a fêmea no lago de Tefé e o macho no igarapé do Xidarini, instaura uma ruptura que se projeta na própria disposição do território. A serpente fêmea, ao crescer, tem sua cabeça alojada sob a igreja matriz, constituindo um ponto de fixação que organiza o espaço habitado. O macho, ao sair em busca da irmã, escava canais que se transformam em igarapés e, ao acumular lama e barro em sua cabeça, dá origem ao bairro de Santo Antônio. A permanência das igrejas no local associa-se diretamente à contenção da serpente, uma vez que sua retirada implicaria risco de afundamento.

A organização do espaço narrado expressa o que Mircea Eliade descreve como fundação do mundo a partir da definição de um ponto fixo. Para o autor, “a descoberta ou a projeção de um ponto fixo – o ‘Centro’ – equivale à Criação do Mundo” (Eliade, 1992, p. 17). No conto, a cabeça da serpente localizada sob a igreja matriz assume essa função ao romper a homogeneidade do espaço profano e estabelecer um referencial a partir do qual o território se ordena. A igreja, nesse contexto, ultrapassa sua dimensão religiosa e passa a operar como eixo estruturador, pois a estabilidade do bairro depende da contenção da força que o sustenta.

Essa relação entre a serpente e o espaço habitado retoma o simbolismo que Eliade (1992, p. 32) associa ao caos anterior à criação: “a Serpente simboliza o Caos, o amorfo, o não manifestado. Decapitá-la equivale a um ato de criação”. Na narrativa de Sevalho, contudo, não há eliminação da serpente, mas sua imobilização sob a igreja, o que indica não a supressão dessa força, mas seu controle. A permanência da serpente sob o espaço construído sugere que a ordem ali estabelecida depende desse equilíbrio, e o risco de afundamento, caso a cobra se mova, aponta para a possibilidade de ruptura dessa organização.

A crença de que o bairro pode afundar caso a serpente se desloque indica que o espaço habitado depende da permanência dessa força subterrânea. Diante disso, a ausência de um ponto fixo implicaria a dissolução da própria possibilidade de organização do espaço, o que indica a fragilidade da ordem estabelecida e a ameaça de desmoronamento traduz esse temor, pois, caso a serpente se mova, o bairro retornaria à condição anterior à sua fundação, quando o território ainda não se encontrava qualificado.

A presença das serpentes vincula-se diretamente à constituição do espaço ao relacionar a formação do bairro e a localização das igrejas à disposição desses corpos subterrâneos. Esse procedimento corresponde à função etiológica do mito, que Marcos Frederico Krüger identifica como uma das mais explícitas na organização simbólica das sociedades tradicionais. Para o autor, “o mito [...] tem diferentes funções, dentre as quais a mais explícita é a etiológica” (Krüger, 2003, p. 34). O texto de Sevalho opera nessa direção ao explicar a origem geográfica do bairro a partir da ação das serpentes, convertendo a formação dos igarapés e do terreno em evento mítico fundador.

A permanência das igrejas sobre o solo, nesse contexto, responde a uma lógica de preservação do equilíbrio coletivo. A resistência dos moradores em manter as construções vincula-se à salvaguarda de um bem comum, pois “o simples fato de fazer parte de um determinado patrimônio cultural [...] já confere ao mito [...] a função primária e essencial de contribuir para a solidariedade do grupo” (Schaden apud Krüger, 2003, p. 35). A recusa em retirar essas edificações expressa, assim, um reconhecimento compartilhado de que a estabilidade do território depende da continuidade desse vínculo entre o grupo e o espaço que habita.

A estabilidade do espaço visível relaciona-se, portanto, à permanência de uma força que não se manifesta diretamente, mas cuja atuação se projeta na organização do território. No conto de Sevalho, o bairro de Santo Antônio e os igarapés configuram-se como expressão visível de uma dimensão que permanece oculta, cuja permanência condiciona a própria existência do espaço habitado.

Dessa forma, a narrativa converte a paisagem urbana de Tefé em um território cuja organização depende da relação entre elementos visíveis e forças que permanecem ocultas: a presença da serpente organiza o espaço e estrutura a relação grupal com o território, de modo que a estabilidade do bairro depende da preservação desse equilíbrio. O texto, assim, projeta sobre o espaço urbano uma dimensão simbólica em que o visível e o invisível coexistem em relação de interdependência, configurando o território como resultado de um processo contínuo de sustentação.

3.2.3.4 Prática pedagógica e análise das produções dos alunos: Representação visual e organização simbólica do espaço

A leitura da narrativa “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” ocorreu no terceiro encontro da intervenção pedagógica, após a atividade com “A cobra Ouromante”, contando com a participação de 31 estudantes. Durante a leitura mediada e a discussão coletiva, observou-se a mobilização de um repertório prévio relacionado a narrativas de cobras encantadas vinculadas a espaços habitados.

Parte significativa da turma relatou histórias ouvidas no âmbito familiar, nas quais serpentes estariam associadas à sustentação de igrejas, bairros ou cidades, incluindo o registro de um aluno sobre a crença de uma cobra situada sob a cidade de Tabatinga, localizada na região do Alto Solimões, no Amazonas. Esses relatos indicam a circulação, entre os estudantes, de um imaginário que vincula a estabilidade do território à permanência de forças subterrâneas, o que estabelece uma correspondência direta com a lógica simbólica presente na narrativa trabalhada.

A proposta de produção, inserida na etapa de interpretação da sequência básica, consistiu na elaboração de um desenho que representasse o bairro de Santo Antônio, incluindo o rio, os igarapés, as moradias e a presença das serpentes associadas à formação do espaço. A atividade possibilitou o registro da leitura em linguagem visual, por meio da qual os estudantes expressaram sua compreensão da narrativa. A socialização das produções, ao final, promoveu a circulação das interpretações entre os alunos, configurando a leitura como prática compartilhada.

Das 31 produções coletadas após a leitura da narrativa, três foram selecionadas para exame aprofundado, identificadas pelos códigos 4, 11 e 23, por representarem diferentes formas de organização visual do espaço em articulação com os elementos centrais da narrativa.

A produção ilustrativa elaborada pelo estudante 04 apresenta uma organização em camadas horizontais. Na parte superior, distribuem-se casas em tons de amarelo e azul; logo abaixo, uma via central com carros verdes em circulação. Uma linha horizontal separa essa faixa da base do desenho, onde duas serpentes amarelas se estendem pela imagem, sustentando o conjunto representado. A composição inclui ainda uma edificação com três cruzeiros, identificável como igreja, como se observa na figura a seguir:

Figura 12 - Desenho da “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” produzido pelo estudante 04.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

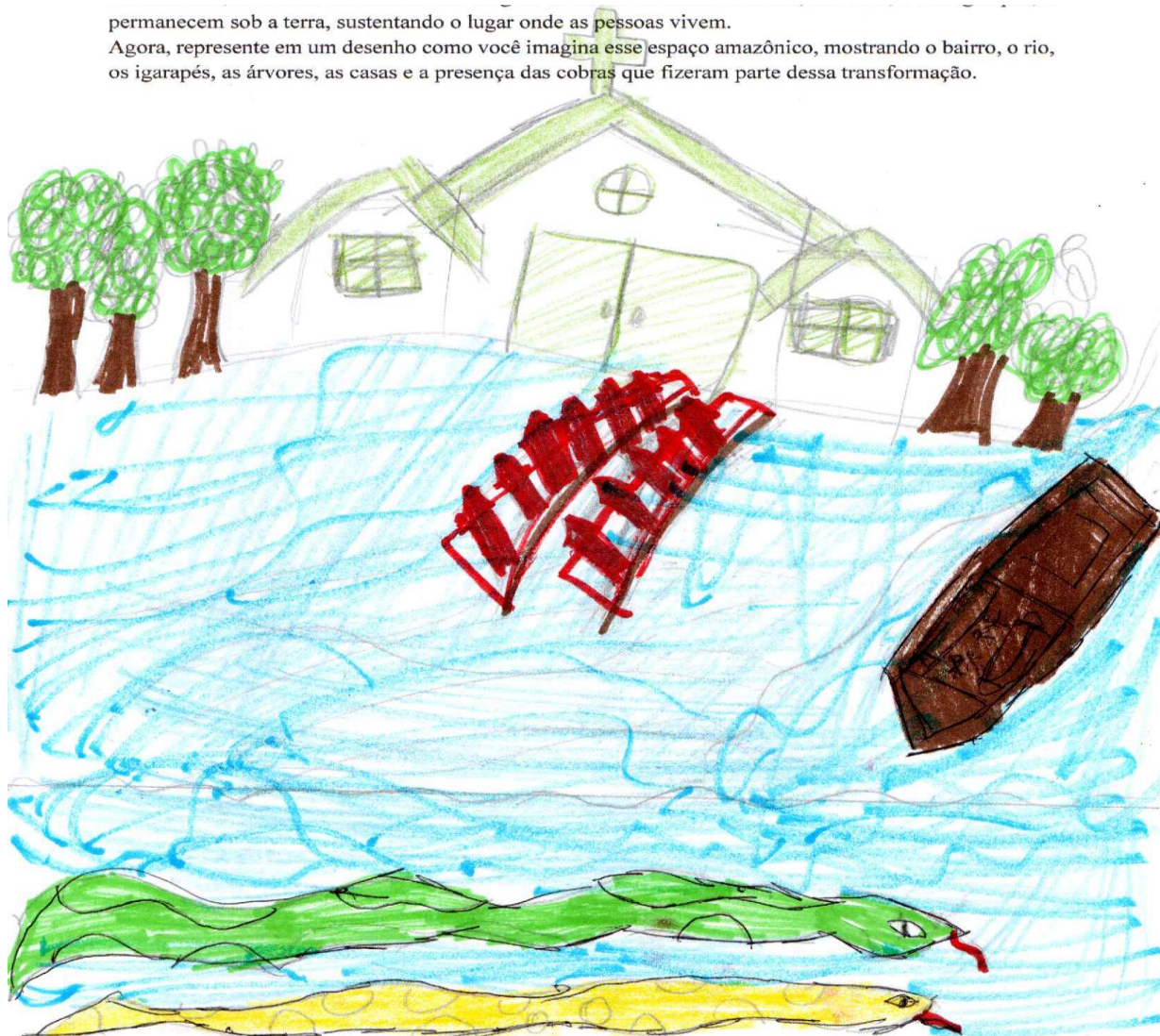
A organização visual integra a paisagem urbana à dimensão mítica que a fundamenta. A presença da via e dos veículos introduzem elementos do cotidiano contemporâneo, integrados à mesma base sustentada pelas serpentes, indicando a incorporação desses elementos à mesma lógica de organização do espaço. As serpentes, posicionadas na base, tornam perceptível a ideia

de sustentação presente na narrativa, enquanto a igreja, situada no plano superior, atua como referência na configuração do espaço representado.

No segundo exemplo, a ilustração selecionada, correspondente ao estudante 11, apresenta uma composição que combina elementos aquáticos e terrestres. Na superfície, dispõem-se casas e uma igreja em branco e verde, com a cruz destacada. Abaixo, uma faixa preenchida por traços azuis representa a água, por onde navega um batelão. Na base do desenho, duas serpentes, uma verde e outra amarela, percorrem a parte inferior da imagem:

Figura 13 - Desenho da "Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé" produzido pelo estudante 11.

permanecem sob a terra, sustentando o lugar onde as pessoas vivem.
Agora, represente em um desenho como você imagina esse espaço amazônico, mostrando o bairro, o rio, os igarapés, as árvores, as casas e a presença das cobras que fizeram parte dessa transformação.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

A organização da imagem reúne os principais componentes da narrativa, pois associa o curso d'água e a presença das serpentes na constituição do espaço representado. A embarcação

e a configuração do rio como via de circulação inserem elementos vinculados ao cotidiano regional, enquanto a disposição das serpentes na base indica sua relação com a sustentação do espaço acima. Essa distribuição dos elementos sugere a coexistência entre o ambiente visível e a camada que o fundamenta, configurando, no plano visual, diferentes dimensões do território.

Por sua vez, a terceira produção selecionada, correspondente ao estudante 23, apresenta uma representação urbana marcada pela presença de edificações verticais e casas coloridas distribuídas sobre uma superfície contínua. Logo abaixo dessa faixa, uma serpente verde com manchas amarelas percorre toda a extensão inferior do desenho. À esquerda, destaca-se uma construção azul com cruz, identificável como igreja, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 14 - Desenho da “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” produzido pelo estudante 23.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Nesse caso, a composição organiza o espaço em dois planos distintos, nos quais a área ocupada pelas construções se apoia diretamente sobre o corpo da serpente. A distribuição dos elementos indica que a base do desenho assume função estrutural no conjunto representado, e a posição da igreja, integrada às demais edificações, contribui para a ordenação do espaço, enquanto a presença contínua da serpente na parte inferior demonstra sua relação com a

sustentação do que se encontra acima. Essa organização projeta, no plano visual, à lógica narrativa que vincula a estabilidade do território à permanência dessa força sob o espaço habitado.

Essas representações permitem compreender a leitura realizada pelos estudantes porque traduzem em linguagem visual a lógica narrativa que vincula a estabilidade do território à permanência das serpentes sob o espaço habitado. A organização de elementos como casas, igrejas, vias e cursos d'água em relação direta com essas figuras demonstra a incorporação de aspectos centrais do enredo e sua reconfiguração no plano da imagem. Os desenhos registram, assim, um processo de compreensão que envolve seleção e organização dos componentes narrativos, expressando graficamente a relação entre o texto literário e os repertórios mobilizados durante a leitura.

Considerando o conjunto das demais produções não selecionadas para análise detalhada, verifica-se que as respostas dos estudantes se distribuem segundo diferentes formas de organização do espaço narrado. Em diversas imagens, a igreja ocupa posição central e aparece associada à estabilidade do território. Em outras, a linha do solo delimita a superfície habitada e o plano inferior ocupado pelas serpentes. Já a natureza amazônica da imagem está nos rios, igarapés e embarcações, bem como nos elementos urbanos contemporâneos que integram a mesma estrutura de sustentação.

Essas recorrências indicam que a leitura da narrativa foi apropriada de maneira ativa, com seleção e reorganização dos elementos do enredo conforme os referenciais mobilizados pelos estudantes. O desenho funciona como forma de registro da leitura em outra linguagem, na qual os componentes narrativos são reconfigurados sem perder sua coerência interna.

Esse encaminhamento encontra respaldo nas proposições de Cosson (2022) ao tratar das atividades de ilustração, nas quais o aluno é convidado a representar cenas, personagens ou aspectos do texto por meio de diferentes recursos expressivos. Conforme o autor, “o aluno é convidado a desenhar uma cena ou personagem favorita ou representá-las por meio de recortes [...] os sentimentos e as ações destes podem ser ilustrados com os mesmos recursos” (Cosson, 2022, p. 135). A prática desenvolvida confirma essa perspectiva, pois os estudantes não se limitaram a reproduzir a narrativa e construíram imagens nas quais reorganizam o espaço, destacam elementos e atribuem sentidos ao território representado.

Nessa direção, o material reunido aproxima-se do que Cosson propõe ao defender a constituição de “uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo [...] pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (Cosson, 2022, p. 12). As produções

permitem observar esse movimento, pois a leitura deixa de permanecer restrita ao contato individual com a narrativa e passa a circular entre os estudantes por meio de imagens, modos de representação e interpretações compartilhadas.

Essa dinâmica pode ser aprofundada com a contribuição de Kleber Ferreira Costa, que enriquece a discussão sobre letramento literário ao enfatizar práticas que extrapolam o espaço da sala de aula:

Contribuições como a continuidade do trabalho com o texto literário em um espaço extraclasse, a constituição de uma comunidade de leitores aberta a toda comunidade escolar, o estabelecimento de laços mais estreitos entre sala de aula, biblioteca e vida social do aluno por meio do uso comum de textos literários, entre outros que implicam e fortalecem o letramento literário do aluno e a função educativa da escola (Costa, 2024, p. 198).

Ainda que a pesquisa de Costa se desenvolva em outro contexto e com outra temática, essa proposição contribui para a leitura dos dados desta investigação, pois os desenhos socializados revelaram um imaginário comum em torno do conto tefeense, conectando representações individuais em rede simbólica compartilhada.

Desse modo, o conjunto dos desenhos revela que a leitura da “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé” produziu efeitos interpretativos consistentes no interior da turmas, cujas respostas visuais registram a assimilação de elementos centrais do enredo e sua reorganização conforme experiências, referências e repertórios mobilizados pelos alunos. A prática confirma que o trabalho com a narrativa de Luís Sevalho favoreceu uma experiência de letramento literário em que texto, território e imaginário amazônico se entrelaçaram de maneira significativa no espaço escolar.

3.3 Análise comparativa dos questionários: Deslocamentos no repertório e na experiência de leitura no contexto do letramento literário amazônico

A aplicação dos questionários diagnóstico e final constituiu um instrumento fundamental para acompanhar os deslocamentos produzidos pela experiência de leitura mediada ao longo da intervenção pedagógica. Mais do que levantar dados quantitativos sobre hábitos leitores, permitiu observar transformações nas formas de percepção, interpretação e relação dos estudantes com a literatura de expressão amazônica. O instrumento inicial, aplicado antes do contato direto com as narrativas de Luís Sevalho, possibilitou identificar repertórios prévios, práticas de leitura e expectativas dos participantes diante do texto literário.

Em contrapartida, o questionário final, realizado após os três encontros da sequência básica, permitiu identificar reelaborações vinculadas à experiência leitora, ao reconhecimento do espaço amazônico como referência cultural e à ampliação das relações entre leitura, memória e pertencimento. A análise comparativa entre esses dois momentos permitiu compreender de que maneira a mediação literária repercutiu no universo simbólico dos estudantes.

No momento inicial, os dados revelavam um grupo que, embora não se caracterizasse por rejeição à leitura, também não apresentava um hábito leitor plenamente consolidado. Predominava então a escolha da alternativa “às vezes” quando os estudantes eram questionados se liam por vontade própria fora da escola e apareciam preferências por aventuras, mistérios, histórias em quadrinhos, mangás, romances e, em alguns casos, textos religiosos, como a Bíblia.

Também se observava que muitos já haviam ouvido ou lido narrativas associadas ao imaginário amazônico, mencionando figuras como Curupira, Iara, Saci e Mula sem Cabeça. Em outros casos, porém, havia esquecimento, indefinição ou pouca elaboração das respostas, o que sugere que esse repertório estava desigualmente presente entre os estudantes. Além disso, praticamente todos declaravam não conhecer o autor Luís Sevalho, o que confirma a pertinência da proposta de inseri-lo no espaço escolar como escritor ainda pouco difundido no circuito de leitura dos estudantes.

Esse dado orientou a interpretação do percurso da pesquisa. A intervenção partiu do repertório cultural prévio dos estudantes, já que eles traziam referências do imaginário amazônico, muitas vezes adquiridas pela oralidade familiar e por experiências comunitárias. A prática promoveu um deslocamento desse repertório inicial ao aproximá-lo de uma obra literária concreta, de um autor identificado e de uma experiência de leitura orientada, perspectiva na qual o professor mediador teve função decisiva. O diário de bordo registra que a intervenção foi estruturada de modo a articular levantamento de repertório prévio, apresentação orientada da obra e atividades de leitura mediada, encadeamento que confirmou o papel do professor como mediador na organização do encontro entre texto, autor, território e experiência discente.

A relevância desse processo torna-se mais evidente quando se considera a natureza da obra trabalhada. As narrativas de Luís Sevalho, vinculadas ao contexto amazônico e marcadas por traços de oralidade, passaram a integrar o espaço escolar como produção literária situada, até então não presente no repertório de leituras sistematizadas dos estudantes. Desse modo, a prática incorporou referências culturais já conhecidas pelos alunos às experiências de leitura desenvolvidas durante a intervenção, favorecendo o reconhecimento de um autor regional e a aproximação entre texto literário, território e vivência cotidiana.

O universo simbólico dos discentes, embora permeado por figuras do imaginário amazônico, apresentava-se desvinculado de uma consciência de autoria, sendo essas entidades percebidas como elementos tradicionais ou fragmentos de narrativas amplamente difundidas. Como observa Krüger (2003), o mito atua como forma de preservação de um patrimônio cultural acumulado, o que explica a presença desses elementos no imaginário dos estudantes, ainda que não associados a um autor específico.

Para mensurar os deslocamentos apontados, os resultados do questionário final estão dispostos na tabela abaixo:

Tabela 3 - Resultados do questionário final aplicado aos estudantes

Nº	Afirmação	Concordo (C)	Não tenho certeza (N)	Discordo (D)	Total
1.	Agora gosto mais de ler do que antes.	23	7	1	31
2.	Entendo melhor as histórias e seus significados.	23	7	1	31
3.	Consigo reconhecer personagens e símbolos da cultura amazônica.	21	10	0	31
4.	As histórias me fizeram valorizar mais minha região.	26	4	1	31
5.	Participei das conversas e me senti à vontade nas atividades.	23	6	2	31
6.	As atividades de escrita e desenho me ajudaram a compreender melhor as histórias.	22	6	3	31
7.	Agora tenho mais vontade de ler outros textos literários.	20	8	3	31
8.	Apreendi que a leitura pode ajudar a preservar tradições e memórias da Amazônia.	25	5	1	31
9.	Pretendo continuar lendo mesmo sem obrigação da escola.	22	6	3	31
10.	As histórias de Luís Sevalho me fizeram pensar sobre o lugar onde vivo.	22	4	5	31

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Os resultados apresentados permitem relacionar os efeitos da sequência básica de letramento literário às narrativas de Luís Sevalho. No questionário final, o item 4, que trata da

valorização da região, registrou 26 respostas de concordância, demonstrando a força das referências ao espaço amazônico nas narrativas trabalhadas. O item 8, referente à relação entre leitura, preservação de tradições e memória, obteve 25 respostas desse tipo, enquanto o item 5, que versa sobre participação nas conversas e envolvimento nas atividades, registrou 23 respostas. Esses dados decorrem do trabalho com textos que mobilizam o imaginário regional e aproximam leitura e experiência dos estudantes.

Nos itens 1 e 2, ligados ao gosto pela leitura e à compreensão das histórias e seus significados, também houve 23 respostas de concordância. Já o item 9, que investiga a intenção de manter a leitura fora da obrigação escolar, alcançou 22 dessas respostas, o que sugere continuidade do vínculo com a prática leitora para além da intervenção. Esses resultados correspondem à proposição de Rildo Cosson, perceptível na integração entre o texto literário e o repertório cultural dos educandos.

No que se refere às respostas abertas, quando questionados sobre qual das seis narrativas mais os marcou, os estudantes apresentaram uma convergência significativa em torno das figuras da cobra Ouromante e do boto flecheiro. Essa concentração de escolhas indica a centralidade dessas narrativas como referências de identificação cultural no grupo e aponta a força de elementos do imaginário amazônico na organização das preferências leitoras.

A recorrência de “A cobra Ouromante” pode ser compreendida a partir do modo como a narrativa mobiliza experiências e memórias previamente constituídas. Para parte dos estudantes, a história estabeleceu vínculos diretos com a tradição oral familiar, como se observa na justificativa do estudante 08, que afirmou que o conto “fez eu mi lembrar as historias da minha Bisavó que faz muita falta”. A leitura, nesse caso, insere-se em um campo de reconhecimento afetivo, no qual texto e memória se entrelaçam.

De modo semelhante, a escolha pelo “Boto flecheiro tefeense” aponta a importância da dimensão territorial na recepção das narrativas. O registro do estudante 33, ao afirmar que se trata de “uma nova versão do boto de Tefé”, demonstra o reconhecimento da especificidade do contexto em que a história se inscreve. Esse tipo de resposta aponta para uma leitura que distingue a narrativa de versões mais genéricas e atribui valor à sua vinculação com um espaço definido. Já o estudante 02 afirmou que “A da cobra Ouromante e muito legal e descobri varias coisas; tem varias coisas da Amazonia que eu não sabia”, e o estudante 35 destacou ter aprendido “muita coisa sobre a amazonia”. Tais registros mostram ampliação do repertório cultural e maior atenção aos elementos presentes nas narrativas, em consonância com a proposta de letramento literário de promover a construção de sentidos a partir da interação entre leitor, texto e contexto.

Outro aspecto relevante refere-se à ativação de memórias e experiências vinculadas ao universo familiar dos estudantes. Ao entrarem em contato com narrativas marcadas pela oralidade e pelo imaginário ribeirinho, alguns alunos estabeleceram relações diretas com histórias previamente ouvidas em seu convívio social. A leitura contribuiu para a valorização do espaço amazônico como lugar de pertencimento e para o reconhecimento de elementos geográficos específicos, como rios, igarapés e bairros, associados a uma percepção mais situada do território. A resposta do estudante 33, ao afirmar que “me sentir honrada de morar na amazonia com as narrativas”, e a observação do estudante 28 de que “Tefé tem muitas historias e ainda mais em bairros acho muito divertido”, sustentam que a literatura operou como mediadora entre o texto e a experiência vivida, favorecendo a construção de sentidos relacionados à identidade regional.

Além disso, observa-se a emergência de uma leitura que associa os elementos míticos a questões ambientais e sociais. Ao interpretar figuras como o curupira e as serpentes como guardiões da natureza, os discentes estabeleceram relações entre o enredo das narrativas e a preservação do meio ambiente. O estudante 12 destacou que a obra “fala muito das pessoas que fazem mal a natureza”, enquanto o estudante 30 afirmou que as leituras servem “pra nós valorizar a natureza”. Essas respostas revelam que a leitura literária possibilitou a elaboração de sentidos que extrapolam o plano narrativo, aproximando-se de uma dimensão ética vinculada ao contexto amazônico.

Por fim, as atividades de produção realizadas após as leituras confirmam a importância da resposta do leitor no processo de letramento literário. Durante a elaboração de desenhos e textos, os estudantes reorganizaram os elementos das narrativas conforme suas próprias percepções, transformando a leitura em experiência expressiva. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido confirma o papel da mediação docente na organização da leitura literária, conforme propõe Cosson (2022), ao defender a necessidade de sistematização das práticas de leitura na escola. O depoimento do estudante 06, ao afirmar que “eu apredi a interpreta melhor”, e o do estudante 12, que acrescentou que “foi muito legal imagina que as Histórias que pode ser como uma terapia para algumas pessoas” demonstram que a condução pedagógica favoreceu a construção de uma relação mais ativa com o texto literário.

Para avaliar esse processo, a pesquisa afasta-se da busca pela “leitura correta” e adota o critério formulado por Silva e Costa (2016), retomado por Cosson no âmbito do letramento literário, ao comentar que

O critério básico para determinar o nível de competência literária em um processo ou por meio de um produto não deve ser a busca da leitura

correta do texto, mas como o leitor insere esse texto em seu repertório, relacionando-o com sua experiência de vida. É esse envolvimento que possibilita ao professor “aferir a qualidade da transação dos leitores com o texto” (Silva; Costa, 2016, apud Cosson, 2020, p. 205).

Essa “qualidade da transação” pode ser observada nas produções criativas, como na atividade em que o aluno atribui voz à cobra Ouromante, elaborando um desabafo a partir de sua própria interpretação da personagem, na qual o estudante mobiliza discernimento e sensibilidade ao projetar tensões éticas sobre a entidade mítica. Desse modo, os resultados da oficina indicam que o letramento literário, na realidade amazônica, se efetiva quando o estudante se apropria do texto regional para construir sentidos vinculados à sua própria experiência.

As respostas dos estudantes revelam que o texto lido foi convertido em interpretação, comentário e reelaboração. Reterritorializar o boto em bairros de Manaus, reescrever o desfecho do lago Mamiá ou assumir a voz da Ouromante são gestos que correspondem ao que Motta define como a natureza própria das narrativas, entendidas como “construções de sentido sobre o mundo real ou imaginado” (Motta, 2013, p. 83), organizadas a partir da experiência de quem as produz. Ao operar com os elementos do texto de Sevalho a partir de suas próprias referências geográficas e culturais, os estudantes realizaram exatamente essa operação, ou seja, transformaram narrativa lida em narrativa vivida, confirmando que o letramento literário se efetiva quando o texto encontra o sujeito situado.

Ademais, a análise das respostas abertas aprofundou a compreensão desses deslocamentos ao revelar como os estudantes elaboram, em seus próprios termos, a experiência de leitura. Parte das respostas aponta para a ampliação das referências culturais, com reconhecimento de elementos da Amazônia até então desconhecidos, enquanto outras ilustram a associação entre as narrativas e reflexões sobre a natureza, sugerindo uma leitura que ultrapassa o plano do enredo e se interliga a valores relacionados ao contexto amazônico.

Da mesma forma, a observação de que “o rio que eu não sabia que existia, rio com esse nome e tanta história” (estudante 02) indica a passagem de referências genéricas para uma percepção mais situada do território. Mesmo respostas mais sintéticas, como “eu achei muito legal” (estudante 01), “descobri novas histórias” (estudante 02) ou “eu me senti mais relaxado” (estudante 03), apontam que a prática de leitura produziu efeitos no plano do interesse, da curiosidade e da disposição subjetiva dos estudantes.

Esses dados, articulados às observações do diário de bordo, evidenciam que a leitura dos contos de Sevalho ocorreu em um contexto de interação, no qual os estudantes mobilizaram

saberes prévios, estabeleceram relações com experiências familiares e participaram de práticas coletivas de interpretação. Nesse sentido, a leitura configurou-se como prática social mediada no espaço escolar, ultrapassando o contato individual com o texto, de modo que a opção pelos enredos favoritos indicou a relação entre a recepção das narrativas e a bagagem cultural dos estudantes.

Assim, a experiência de leitura envolveu processos de identificação e reorganização de referências presentes no universo dos alunos. Essa dinâmica dialoga com a reflexão de Kleber Ferreira Costa, segundo a qual o letramento literário, no contexto escolar, envolve “seleção de textos; diferentes estratégias de leitura; contato com o texto; interpretação do texto literário com compartilhamento de saberes e leituras diversas para a construção de sentidos” (Costa, 2024, p. 18).

Na prática desenvolvida neste estudo, tais dimensões se expressam na organização da sequência de leitura, nas rodas de conversa e na socialização das produções escritas e visuais, em que os estudantes mobilizam seus repertórios e constroem interpretações em diálogo com o texto. A leitura literária passa, assim, a assumir caráter coletivo, com sentidos que emergem da interação entre a narrativa e as vivências dos leitores, processo que sustenta interpretações mais consistentes e uma apropriação da literatura ancorada na experiência estética e no contexto cultural dos alunos.

A comparação entre os instrumentos de coleta mostra mudanças perceptíveis no percurso dos estudantes, que vão desde a ampliação do repertório cultural até a reconfiguração da relação com a leitura e a consolidação do espaço amazônico enquanto referência identitária. Nesse horizonte, a prática com os textos de Luís Sevalho integra os estudantes em uma comunidade de leitura situada, ao mobilizar produções literárias regionais lidas e interpretadas a partir de experiências socioculturais compartilhadas. A escola torna-se espaço de encontro entre narrativa e vivência.

A aplicação desses textos em sala de aula evidencia a pertinência do letramento literário amazônico, uma vez que a densidade simbólica do mito, da água e do sagrado se traduz em atividades de motivação, leitura e interpretação que aproximam os alunos do território cultural que habitam. Esse processo faz emergir as produções literárias como constituintes da experiência leitora, entrelaçando memórias familiares e percepções amazônicas como reconhecimento e elaboração do próprio contexto. Desse modo, os estudantes passam a integrar saberes culturais e fortalecer vínculos identitários, os quais se reforçam mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando concorri ao mestrado, minha expectativa era apresentar, por meio de um trabalho acadêmico, a produção literária de Luís Sevalho e discutir suas possibilidades no contexto escolar. Essa motivação nasceu de experiências pedagógicas anteriores, em sala de aula, e o contato com *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021) ampliou essa percepção e passou a orientar a delimitação progressiva do *corpus*, que se concentrou em seis narrativas em prosa. Esse recorte metodológico foi mantido na análise literária, na mediação da leitura e na construção da comunidade de leitores, viabilizando o monitoramento empírico da intervenção e das produções discentes. Eu já tinha um contato inicial com o letramento literário, mas, do projeto a esta dissertação, compreendi que a integração entre teoria e prática é essencial para a presença da Literatura nas escolas.

Durante a pesquisa, foi preciso delimitar uma turma para aplicação do projeto, e a escolha do 6º ano do Ensino Fundamental mostrou-se acertada. Os estudantes chegaram com referências difusas do imaginário amazônico, como Boto, Curupira e Cobra-Grande, porém sem vínculo com a valorização do próprio território ou com autoria. Ao final do processo, passaram a nomear rios e igarapés do Médio Solimões associados à obra de Sevalho e a mobilizar questões relacionadas ao cuidado com esses espaços. Esse dado indica que o 6º ano pode constituir uma oportunidade produtiva para a inserção da literatura amazônica, pois os estudantes, nessa etapa escolar, encontram-se em um momento de transição entre a leitura de contos maravilhosos e histórias universais e a ampliação para textos mais situados culturalmente.

Desse modo, a análise das seis narrativas demonstrou que mito, água e sagrado se mobilizam em uma perspectiva integrada. As contribuições de Krüger, Socorro Santiago e Eliade permitiram compreender diferentes dimensões dos textos, desde a regulação social do mito até a hierofania que qualifica o espaço, passando pela relação constitutiva entre o homem amazônico e os rios. Essa convergência forneceu o suporte analítico para tratar as narrativas como textos literários vinculados a experiências culturais e territoriais específicas, situando os textos de Sevalho no horizonte aberto pela diversidade cultural preconizada pela BNCC (Brasil, 2017).

A intervenção pedagógica possibilitou observar como a dimensão simbólica das narrativas de Sevalho foi recebida e reelaborada pelos estudantes. As atividades de leitura mediada, produção textual, elaboração de desenhos e socialização voluntária demonstraram não só a constituição de uma comunidade de leitores, na qual os alunos expuseram conhecimentos,

compartilharam interpretações e manifestaram apreço pelas próprias produções, mas também a potência que seus afetos têm de conduzir sua experiência estética. Nesse processo, a mediação docente mostrou-se decisiva para organizar a leitura, acompanhar as respostas e criar condições para a participação, uma vez que coube ao professor (nesta pesquisa, mestrando em pesquisa-ação) levar o texto à sala de aula, propor as atividades e orientar os percursos de interpretação.

Dessa maneira, a sequência básica exemplar de Rildo Cosson não se impôs como esquema rígido, pois as etapas foram ajustadas às características das narrativas, ao tempo disponível e às respostas dos estudantes. A sistematização contribuiu para estabelecer um percurso de leitura com início, desenvolvimento e conclusão, ao mesmo tempo que permitiu ao professor observar as necessidades da turma e realizar as adaptações cabíveis, de modo que o letramento literário deixou de se restringir à formulação teórica para orientar concretamente a prática de leitura, proporcionando uma experiência de aprendizado significativa. Essa organização, conforme Cosson (2020), demanda uma atuação docente capaz de trabalhar com projetos, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino que traduzam, em termos pedagógicos, os mecanismos de manuseio e compartilhamento das obras literárias na escola, sem que, no entanto, abra mão da condução dos afetos e do repertório dos estudantes.

As práticas para a literatura na escola precisam e podem mudar de paradigma. Embora feiras, projetos e eventos de culminância promovam a circulação de um livro, nem sempre garantem a dimensão estética e formativa da leitura literária, ao passo que experiências dessa natureza fomentam o debate sobre o espaço reservado à literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. Os textos de Sevalho revelam-se adequados a percursos com esta estrutura, organizados a partir das etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, como atestam as atividades desenvolvidas neste estudo. Diante desse quadro, é necessário que a literatura integre efetivamente a rotina do planejamento de Língua Portuguesa, e não seja trabalhada apenas em momentos pontuais ou em função de orientações externas. Esta investigação demonstra, nos limites de seu recorte, a viabilidade de inserir narrativas amazônicas no planejamento pedagógico, assegurando condições para que os estudantes atuem como coautores e produtores de sentidos na escola.

A pesquisa também propiciou uma reflexão pertinente sobre a formação docente, uma vez que o contato aprofundado com a produção de Sevalho, aliado aos estudos de Cosson, Krüger, Socorro Santiago, Eliade e demais referenciais, consolidou a perspectiva inicial sobre o trabalho com a leitura literária. Nesse sentido, a mediação exige planejamento, base teórica, acompanhamento contínuo e flexibilidade para rever escolhas durante o processo.

Para os docentes que já realizam boas práticas ou que desejam mudar paradigmas consolidados, este trabalho aponta a formação continuada como caminho para ampliar repertórios e qualificar decisões pedagógicas. Dessa forma, aos professores que já buscam inovações, recomenda-se que permaneçam nesse percurso, com investimento contínuo em qualificação. Àqueles que se sentem desmotivados, sugere-se que experimentem novas abordagens, ousem em suas escolhas pedagógicas e, quando possível, retornem aos estudos, como ocorreu na trajetória desse processo. O mestrado ampliou-me o arcabouço teórico e, ao mesmo tempo, reforçou a consciência acerca da importância de promover o letramento literário efetivo na escola.

O *corpus* deste trabalho, constituído pelas seis narrativas em prosa, não esgota as possibilidades da produção de Luís Sevalho, pois o livro reúne poemas e dramaturgias que podem constituir objetos para investigações posteriores, especialmente no desenvolvimento de práticas de letramento literário voltadas a outros gêneros. Os resultados confirmam a existência de uma literatura regional esteticamente consistente produzida no interior do Amazonas, que dialoga com a experiência dos estudantes e, quando mediada por uma sequência teoricamente fundamentada, favorece não apenas o desenvolvimento de competências leitoras e o vínculo com o território, mas a própria reconsideração do cânone literário ao disponibilizar leituras que ainda não gozam da devida visibilidade.

Essa perspectiva relaciona-se ao princípio formulado por Antonio Candido (2011), para quem o acesso à literatura constitui um direito, que assume uma dimensão concreta ao aproximar o texto literário da experiência vivida pelo estudante amazônico, enfatizando o papel da escola na legitimação de vozes do próprio território. Esta dissertação buscou demonstrar, por meio de dados empíricos, a viabilidade metodológica dessa aproximação.

Por fim, o processo desenvolvido permite apontar três frentes para investigações posteriores. A primeira corresponde à formação docente, para que a incorporação de autores regionais de expressão popular, como Sevalho, encontre respaldo teórico e prático. A segunda envolve a inserção curricular mais sistemática da literatura de expressão amazônica, superando o modelo de intervenções pontuais. A terceira diz respeito à conexão entre letramento literário e tradições orais, respeitando sua lógica própria e sua função social. Essas três frentes dialogam com a própria experiência deste estudo e apontam para um campo em que o letramento literário pode permanecer compreendido como teoria e prática aberta à adaptação, à criação e a diferentes possibilidades de formação de leitores. Essas questões não diminuem os resultados alcançados; ao contrário, indicam que o campo da literatura regional no contexto escolar é suficientemente produtivo para sustentar uma investigação de longo prazo.

Mais do que encerrar uma experiência, esta dissertação situa sua contribuição na articulação entre análise literária, mediação pedagógica e experiência concreta de leitura. Os achados desta investigação não permitem generalizações para outras realidades escolares, porém demonstram que, nas condições adequadas de pesquisa, as narrativas de Luís Sevalho, trabalhadas por meio da sequência exemplar, possibilitaram aos estudantes interpretar, recriar, compartilhar e relacionar os textos às próprias referências culturais. Portanto, a literatura pode constituir um espaço de resistência e de valorização da produção literária da região, reafirmando a necessidade de que autores, narrativas e outras manifestações literárias amazônicas encontrem presença significativa no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BUENO, Silveira. **Vocabulário Tupi-Guarani-Português**. 5. ed. rev. e aum. São Paulo: Brasiliavros, 1987.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 13. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSTA, Kleber Ferreira. **O Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher de escolas públicas estaduais de Pernambuco**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERNANDES, Sthephano Mhae Alves. **Vilas e estruturas urbanas na Amazônia**: a vila e a microrregião de Caiambé, Médio Solimões, Amazonas. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE. **Tefé (AM)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/tefe.html>. Acesso em: jan. 2026.
- INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ. **Tefé**. Disponível em: <https://mamiraua.org.br/tefe/>. Acesso em: jan. 2026.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia**: mito e literatura. Manaus: Editora Valer; Governo do Estado do Amazonas, 2003.
- LIMA, Valéria de Oliveira. **A mediação docente no letramento literário**: o professor como agente transformador nos anos finais. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2025.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- OLIVEIRA, Afrânio Pereira de. **A Catedral de Santa Tereza e sua praça no município de Tefé**: aspectos religiosos e de sociabilidade. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, 2023.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 5. ed. Manaus: Editora Valer, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUAS, Luiz. Apresentação. In: SANTIAGO, Socorro. **Uma poética das águas**: a imagem do rio na poesia amazonense contemporânea. Manaus: Edições Puxirum, 1986. p. 15-19.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTIAGO, Socorro. **Uma poética das águas**: a imagem do rio na poesia amazonense contemporânea. Manaus: Edições Puxirum, 1986.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Literatura nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio? In: FRANCELINO, Pedro Farias; SEGABINAZI, Daniela Maria (org.). **Língua, literatura e ensino**: concepções, diálogos e convergências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 13-40.

SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo. **As práticas de letramento literário**. In: SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo (Orgs.). **Práticas de letramento literário na escola**. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 7-21.

SEVALHO, Luís. **Acervo digital. Google Drive**, [s.d.]. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1jkDsbGuhaYzhnjoeWlnm87lx6GcBknPG>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SEVALHO, Luís. **Blog do Sevalho**. Disponível em: <https://blog-do-sevalho.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SEVALHO, Luís. **Contos, dramaturgias e lendas amazônicas**. Olinda: Livro Rápido, 2021.

SEVALHO, Luís. **O livro de ouro**: As loucuras de Valcizinho de Moraes – coletânea de prosas e versos para você morrer de rir. Vol. 1. Brasília: Arte & Movimento Copiadora e Gráfica, 2000.

SEVALHO, Luís. **O livro de ouro**: As loucuras de Valcizinho de Moraes – poemas tefeenses. Vol. 2. Tefé: [s.n.], 2002.

SEVALHO, Luís. **Rio profundo**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas; Secretaria de Estado de Cultura, 2012.

SOUZA, Leonardo Mississipe de. Prefácio. In: SEVALHO, Luís. **Contos, dramaturgias e lendas amazônicas**. Olinda: Livro Rápido, 2021. p. 7-8.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 10. ed. Manaus: Editora Valer, 2021.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Resultados da eleição 2000**: Tefé/AM (Sistema SIG Eleitoral). Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2000/resultado-das-eleicoes-2000>. Acesso em: 12 mar. 2026.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115–144, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibipex, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL: PERFIL DO LEITOR; OPINIÕES SOBRE LEITURA E LITERATURA; EXPECTATIVAS ANTES DAS LEITURAS

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE _____

INSTRUMENTO DE PESQUISA – LEITURA E LITERATURA

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Idade: _____ Sexo: _____

PARTE I — PERFIL DO LEITOR

1. Você costuma ler por vontade própria, fora da escola?
() Sim () Às vezes () Não
 2. Onde você mais costuma ler?
() Em casa () Na escola () Em outro lugar: _____
 3. Que tipo de texto você mais gosta de ler?
() Romances () Aventuras () Mistérios () Histórias em Quadrinhos
() Humor () Bíblia () Mangás () Poemas () Outros: _____
 4. Você já ouviu histórias contadas por pessoas mais velhas da sua família ou comunidade?
() Sim () Não () Não lembro
 5. Você já leu ou ouviu alguma história, conto, mito ou sobre seres encantados da Amazônia?
() Sim () Não () Não lembro
- Se respondeu “sim”, qual ou quais você conhece ou lembra?
- _____
- _____

PARTE II — OPINIÕES SOBRE LEITURA E LITERATURA

Marque a opção que melhor representa sua opinião:

(C) Concordo (N) Não tenho certeza (D) Discordo

Nº	Afirmação	C	N	D
1.	Gosto de ler histórias e narrativas.	☐	☐	☐
2.	Entendo bem o que leio.	☐	☐	☐
3.	Ler me ajuda a imaginar pessoas e lugares.	☐	☐	☐
4.	Tenho curiosidade em conhecer os autores das histórias.	☐	☐	☐
5.	Gosto de ler textos sobre a Amazônia e suas tradições.	☐	☐	☐
6.	As histórias ajudam a entender a cultura do povo amazônico.	☐	☐	☐
7.	Participo das conversas quando lemos ou comentamos histórias.	☐	☐	☐

Nº	Afirmação	C	N	D
8.	Gosto de escrever sobre o que leio.	☐	☐	☐
9.	Ler desperta curiosidade sobre o lugar onde vivo.	☐	☐	☐
10.	A leitura ajuda a valorizar a Amazônia e quem vive nela.	☐	☐	☐

PARTE III — EXPECTATIVAS ANTES DAS LEITURAS

1. Você já conhecia o autor Luís Sevalho?

() Sim () Não () Não lembro

2. O que você imagina que vai encontrar nas histórias que serão lidas?

3. O que você espera aprender com as narrativas amazônicas?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL: OPINIÕES DEPOIS DAS LEITURAS; REFLEXÃO FINAL

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE _____

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ETAPA FINAL (APÓS AS LEITURAS DAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS)

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Idade: _____ Sexo: _____

PARTE I — OPINIÕES DEPOIS DAS LEITURAS

Marque a opção que melhor representa a sua opinião:

(C) Concordo (N) Não tenho certeza (D) Discordo

Nº Afirmação	C	N	D
1. Agora gosto mais de ler do que antes.	☐	☐	☐
2. Entendo melhor as histórias e seus significados.	☐	☐	☐
3. Consigo reconhecer personagens e símbolos da cultura amazônica.	☐	☐	☐
4. As histórias me fizeram valorizar mais minha região.	☐	☐	☐
5. Participei das conversas e me senti à vontade nas atividades.	☐	☐	☐
6. As atividades de escrita e desenho me ajudaram a compreender melhor as histórias.	☐	☐	☐
7. Agora tenho mais vontade de ler outros textos literários.	☐	☐	☐
8. Aprendi que a leitura pode ajudar a preservar tradições e memórias da Amazônia.	☐	☐	☐
9. Pretendo continuar lendo mesmo sem ser uma obrigação da escola.	☐	☐	☐
10. As histórias de Luís Sevalho me fizeram pensar sobre o lugar onde vivo.	☐	☐	☐

PARTE II — REFLEXÃO FINAL

1. Qual das seis narrativas amazônicas mais marcou você? Por quê?

2. O que as histórias de Luís Sevalho fizeram você pensar sobre o lugar onde vive e sobre a Amazônia em geral?

3. O que você mais gostou de fazer durante as atividades?

() Ler () Ouvir () Conversar () Escrever () Desenhar () Outra: _____

4. Durante as leituras, qual palavra, nome ou elemento da Amazônia você achou mais interessante (por exemplo, animais, rios, plantas ou seres encantados)?

5. O que mais chamou sua atenção nas histórias de Luís Sevalho?

() As paisagens amazônicas () Os personagens () As narrativas sobre seres encantados e simbólicos () As mensagens das histórias () Outra:

6. Escreva uma frase que resuma sua experiência com as narrativas amazônicas de Luís Sevalho.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ATIVIDADE 01: “BOTO FLECHEIRO TEFEENSE”

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE _____

PRIMEIRO DIA – ATIVIDADE 01 – “BOTO FLECHEIRO TEFEENSE”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Escolha o nome de um lago, lagoa, rio ou igarapé que você conheça — pode ser um lugar de que gosta, que já ouviu falar ou que faz parte da sua comunidade.

A partir desse nome, escreva uma **pequena narrativa (de 6 a 12 linhas)** inspirada nas histórias de boto.

Você pode contar algo que ouviu, algo que já aconteceu com alguém conhecido ou inventar a sua própria versão.

Dê um título à história e mostre o que acontece quando o “boto” aparece nesse lugar.

(Exemplo: *O boto do igarapé do Mamiá*, *O boto do lago Verde*, etc.)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ATIVIDADE 02: “LENDA DO CURURU TEITEI”

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE _____

PRIMEIRO DIA – ATIVIDADE 02 – “LENDA DO CURURU TEITEI”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Desenhe o Cururu Teitei e o lugar onde ele vive. Mostre o sapo, o casulo de teia, as luzes dos vaga-lumes e a paisagem da mata ou do lago, conforme a história contada.

Agora é a sua vez de imaginar! Pense em novas características que o Teitei poderia ter. O que mais ele faria? Será que protegeria os igarapés, ajudaria os animais ou teria outro poder especial?

Depois, escreva uma legenda curta (de 3 a 5 linhas) explicando o que o seu desenho representa e o que o Teitei simboliza para você (fé, respeito, natureza, mistério, proteção, etc.).

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ATIVIDADE 03: “O CURUPIRA DO XIDARINÍ”

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE

SEGUNDO DIA – ATIVIDADE 03 – “O CURUPIRA DO XIDARINÍ”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Após a leitura da narrativa O curupira do Xidarini, imagine que você é um dos personagens da história. Pode ser o castanheiro, o curupira ou até alguém que apenas ouviu falar do acontecimento no igarapé. Escreva um pequeno texto (de 6 a 12 linhas) contando o que sentiu, pensou ou quis dizer naquele momento. Mostre, com suas palavras, como foi viver essa experiência e o que aprendeu sobre a floresta e o respeito à natureza.

(Você pode escrever como se fosse um diário, uma carta, um desabafo ou um depoimento do personagem.)

[illegible]

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ATIVIDADE 04: “O SUCURI DO MAMIÁ”

**PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO
CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ESTUDANTE

SEGUNDO DIA – ATIVIDADE 04 – “O SUCURI DO MAMIÁ”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A narrativa O Sucuri do Mamiá termina com mistério e medo, deixando dúvidas sobre o destino dos personagens. Agora, imagine que você pode mudar o final da história.

Reescreva o desfecho com a sua própria imaginação: o que acontece depois da pescaria?

O lago continua perigoso? Efrozildo aparece? A sucuri volta?

Crie um final novo, mas que combine com o que aconteceu antes. Escreva um pequeno texto (de 6 a 12 linhas) com seu final alternativo.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE G – ROTEIRO DA ATIVIDADE 05: “A COBRA OUROMANTE”

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE

TERCEIRO DIA – ATIVIDADE 05 – “A COBRA OUROMANTE”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Na história “A cobra Ouromante”, o pajé enfeitiça um filhote de sucuri, que passa a proteger o rio Tefé e as riquezas do povo. Agora, imagine que essa cobra pudesse contar a sua própria história.

Escreva um novo texto (de 6 a 12 linhas), dando voz à Cobra Ouromante e mostrando o que ela sente, o que observa e o que pensa sobre o rio e sobre as pessoas que vivem perto dele.

Use sua imaginação, mas mantenha o sentido da narrativa lida.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE H – ROTEIRO DA ATIVIDADE 06: “LENDA DO BAIRRO DE SANTO ANTÔNIO EM TEFÉ”

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE _____

TERCEIRO DIA – ATIVIDADE 06 – “LENDA DO BAIRRO DE SANTO ANTÔNIO EM TEFÉ”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Na narrativa, as cobras encantadas dão origem ao bairro de Santo Antônio, em Tefé, e aos igarapés, e permanecem sob a terra, sustentando o lugar onde as pessoas vivem.

Agora, represente em um desenho como você imagina esse espaço amazônico, mostrando o bairro, o rio, os igarapés, as árvores, as casas e a presença das cobras que fizeram parte dessa transformação.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS (TCLE)

Projeto: Narrativas Amazônicas, de Luís Sevalho, como contribuição para o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental

Pesquisador responsável: Renilson Barbosa dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a permitir a participação de seu(sua) filho(a) no projeto de pesquisa intitulado “Narrativas Amazônicas, de Luís Sevalho, como contribuição para o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade do pesquisador Renilson Barbosa dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), RG 1499653-7, CPF 738.411.882-49, telefone celular (92) 98188-2297, e-mail: rbd12@gmail.com, sob orientação da Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento, RG 96002508588, CPF 777.758.803-68, telefone celular (92) 99198-8094, e-mail: cassiambnascimento@ufam.edu.br. O endereço institucional do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) situa-se na Faculdade de Letras (FLET), Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus-AM.

A pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira a leitura literária das narrativas de Luís Sevalho pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário e para o fortalecimento da identidade cultural amazônica entre estudantes do Ensino Fundamental, tendo como referência o conceito de letramento literário proposto por Rildo Cosson. O(A) seu(sua) filho(a) participará de atividades de leitura, discussão e produção textual sobre contos de Luís Sevalho, de oficinas de letramento literário e de práticas de escrita criativa voltadas à valorização da memória e da identidade cultural amazônica. Essas atividades serão realizadas em sua escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, sob acompanhamento do professor da disciplina e/ou do gestor escolar, não implicando prejuízo algum ao desempenho acadêmico.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Neste estudo, embora não sejam previstos riscos significativos, podem ocorrer desconfortos, como dificuldade de leitura, cansaço ou constrangimento durante as discussões e produções textuais. Para minimizar tais situações, o pesquisador adotará procedimentos de mediação pedagógica, assegurando acolhimento, liberdade de expressão e a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento, se houver desconforto. Será também garantido acompanhamento posterior, inclusive em caso de encerramento ou interrupção da pesquisa.

São esperados benefícios de ordem educacional e cultural, como o aprimoramento da leitura e da escrita, o estímulo à criatividade e a valorização da cultura local e amazônica, promovendo, assim, o fortalecimento da identidade dos(as) estudantes participantes.

A abordagem será feita de modo individual e coletivo, em sala de aula, em ambiente adequado e com a presença do(a) professor(a) regente. Antes da assinatura do TCLE e do TALE, o pesquisador explicará os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os riscos e benefícios, assegurando a privacidade e o direito à recusa. O momento da explicação será escolhido de forma a não constranger o aluno e garantir sua plena compreensão, conforme a Resolução CNS nº 466/2012 (item IV.1.a) e a Resolução CNS nº 510/2016.

A participação na pesquisa é voluntária, podendo o(a) responsável legal retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo escolar ou pessoal para o(a) estudante. Todas as informações obtidas serão tratadas com rigoroso sigilo, sendo assegurado o anonimato do(a) participante em relatórios, publicações e apresentações. O(A) participante terá direito ao ressarcimento de eventuais despesas comprovadas decorrentes da participação na pesquisa, como transporte, lanche ou outros gastos, e, em caso de eventuais danos, terá direito a assistência integral gratuita, bem como à devida indenização.

Além disso, será assegurado acompanhamento psicológico, se necessário, por meio do Centro de Serviço de Psicologia Aplicada da Faculdade de Psicologia da UFAM (CSPA/FAPSI), conforme termo de anuência institucional já firmado.

O(A) responsável poderá entrar em contato com o pesquisador Renilson Barbosa dos Santos ou com a orientadora Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento para qualquer esclarecimento adicional. Também poderá, caso deseje, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, localizado na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM), Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181 ramal 2004, celular (92) 99171-2496, e-mail: cep@ufam.edu.br

O CEP/UFAM é um colegiado independente, multidisciplinar e transdisciplinar, criado para defender os interesses dos(as) participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para que as pesquisas sejam desenvolvidas em conformidade com padrões éticos.

Este documento será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as páginas e assinadas ao final pelo(a) responsável legal e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, responsável legal por (nome do estudante) _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos, desconfortos, benefícios e direitos relativos à pesquisa. Após compreender as explicações, autorizo voluntariamente a participação de meu(minha) filho(a), sabendo que ele(a) poderá desistir e ser retirado(a) da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum problema ou prejuízo escolar ou pessoal. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, rubricadas em todas as páginas e assinadas ao final por mim e pelo pesquisador responsável, ficando uma via comigo e a outra com o pesquisador.

Impressão dactiloscópica

Manaus, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroadó I, CEP 69077-000



APÊNDICE J – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto: Narrativas Amazônicas, de Luís Sevalho, como contribuição para o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental

Pesquisador responsável: Renilson Barbosa dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Narrativas Amazônicas, de Luís Sevalho, como contribuição para o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade do pesquisador Renilson Barbosa dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), RG 1499653-7, CPF 738.411.882-49, telefone celular (92) 98188-2297, e-mail: rbd12@gmail.com, sob orientação da Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento, RG 96002508588, CPF 777.758.803-68, telefone celular (92) 99198-8094, e-mail: cassiambnascimento@ufam.edu.br. O endereço institucional do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) situa-se na Faculdade de Letras (FLET), Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, Manaus-AM.

O objetivo deste estudo é analisar como a leitura de narrativas amazônicas de Luís Sevalho pode contribuir para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da valorização da identidade cultural da Amazônia. A pesquisa acontecerá na escola em que você estuda, durante as aulas de Língua Portuguesa, com autorização e supervisão do(a) professor(a) responsável e/ou da equipe gestora.

Se você aceitar participar, fará atividades como a leitura de contos de Luís Sevalho, participação em oficinas de letramento literário, interpretação e discussão de textos sobre a identidade cultural amazônica e produção de textos criativos relacionados à memória cultural da região. Essas atividades acontecerão sempre em sala de aula, em horários combinados com a escola, sem prejudicar suas outras atividades escolares.

Antes de você assinar este termo, o pesquisador vai conversar com você em sala de aula, junto com o(a) professor(a), explicando com calma os objetivos da pesquisa, o que será feito, os possíveis riscos e benefícios. Esse momento será escolhido para que você se sinta à vontade, sem constrangimento, conforme as regras da Resolução CNS nº 466/2012 (item IV.1.a) e da Resolução CNS nº 510/2016.

Toda pesquisa pode ter riscos, e aqui eles são pequenos, como cansaço ao ler ou dificuldade em escrever e interpretar textos. Pode ser que você também sinta algum desconforto em compartilhar ideias em grupo. Para evitar isso, o pesquisador vai estar sempre junto, ajudando, respeitando seu tempo e garantindo que você nunca seja obrigado(a) a fazer algo que não queira. A sua participação pode trazer benefícios, como melhorar sua leitura e escrita, estimular sua criatividade e ajudar a valorizar ainda mais a cultura da Amazônia.

Se em algum momento você se sentir mal ou precisar de ajuda, poderá receber acompanhamento psicológico no Centro de Serviço de Psicologia Aplicada da UFAM (CSPA), que está disponível para apoiar os alunos que participarem desta pesquisa.

É importante que você saiba que sua colaboração é voluntária. Isso significa que você pode decidir se quer ou não participar. Mesmo que aceite agora, poderá desistir depois, quando quiser, sem nenhum problema ou prejuízo.

As informações que você fornecer ficarão em sigilo. O seu nome e a sua identidade não aparecerão em nenhum relatório, artigo ou apresentação. Tudo o que você fizer ou escrever será usado apenas para fins de estudo e pesquisa.

Você também terá direito a ser ajudado(a) se tiver qualquer problema por causa da pesquisa. Se você gastar com transporte ou lanche, pode ser reembolsado mediante comprovação. Se acontecer algum problema por causa da pesquisa, você terá direito a ajuda e indenização.

Se quiser mais informações, você pode conversar diretamente com o pesquisador Renilson Barbosa dos Santos ou com a orientadora Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento para qualquer esclarecimento adicional. Também poderá, caso deseje, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, localizado na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM), Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181 ramal 2004, celular (92) 99171-2496, e-mail: cep@ufam.edu.br.

O CEP/UFAM é um colegiado independente, multidisciplinar e transdisciplinar, criado para defender os interesses dos(as) participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para que as pesquisas sejam desenvolvidas em conformidade com padrões éticos.

Depois de ler este documento, se você concordar em participar, pedimos que assine abaixo. Este documento será feito em duas vias, que serão assinadas por você e pelo pesquisador, ficando uma cópia com cada um.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não receberei prêmios ou recompensas e que posso desistir e sair dela a qualquer momento, sem nenhum problema ou prejuízo para mim. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, rubricadas em todas as páginas e assinadas ao final por mim e pelo pesquisador responsável, ficando uma via comigo e a outra com o pesquisador.

Manaus, _____ / _____ / _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroadó I, CEP 69077-000

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL RESPONDIDO PELO ESTUDANTE 02

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE 02

INSTRUMENTO DE PESQUISA – LEITURA E LITERATURA
Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Idade: 02 Sexo: feminino

PARTE I — PERFIL DO LEITOR

- Você costuma ler por vontade própria, fora da escola?
() Sim ☒ Às vezes () Não
- Onde você mais costuma ler?
() Em casa ☒ Na escola () Em outro lugar: _____
- Que tipo de texto você mais gosta de ler?
☒ Romances ☒ Aventuras ☒ Mistérios ☒ Histórias em Quadrinhos
() Humor ☒ Bíblia ☒ Mangás ☒ Poemas () Outros: _____
- Você já ouviu histórias contadas por pessoas mais velhas da sua família ou comunidade?
☒ Sim () Não () Não lembro
- Você já leu ou ouviu alguma história, conto, mito ou sobre seres encantados da Amazônia?
☒ Sim () Não () Não lembro

Se respondeu “sim”, qual ou quais você conhece ou lembra?

a cultura, a sociedade, a natureza, etc.

PARTE II — OPINIÕES SOBRE LEITURA E LITERATURA

Marque a opção que melhor representa sua opinião:

(C) Concordo (N) Não tenho certeza (D) Discordo

Nº	Afirmação	C	N	D
1.	Gosto de ler histórias e narrativas.	☒	☐	☐
2.	Entendo bem o que leio.	☒	☐	☐
3.	Ler me ajuda a imaginar pessoas e lugares.	☒	☐	☐
4.	Tenho curiosidade em conhecer os autores das histórias.	☒	☐	☐
5.	Gosto de ler textos sobre a Amazônia e suas tradições.	☒	☐	☐
6.	As histórias ajudam a entender a cultura do povo amazônico.	☒	☐	☐
7.	Participo das conversas quando lemos ou comentamos histórias.	☒	☐	☐
8.	Gosto de escrever sobre o que leio.	☒	☐	☐
9.	Ler desperta curiosidade sobre o lugar onde vivo.	☒	☐	☐
10.	A leitura ajuda a valorizar a Amazônia e quem vive nela.	☒	☐	☐

PARTE III — EXPECTATIVAS ANTES DAS LEITURAS

- Você já conhecia o autor Luís Sevalho?
() Sim ☒ Não () Não lembro
- O que você imagina que vai encontrar nas histórias que serão lidas?

narrativas diversas etc.

- O que você espera aprender com as narrativas amazônicas?

que eu conheça muita coisa etc.

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL RESPONDIDO PELO ESTUDANTE 02

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE 02

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ETAPA FINAL (APÓS AS LEITURAS DAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS)

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Idade: 32 Sexo: feminino

PARTE I — OPINIÕES DEPOIS DAS LEITURAS

Marque a opção que melhor representa a sua opinião:

(C) Concordo (N) Não tenho certeza (D) Discordo

Nº Afirmação	C	N	D
1. Agora gosto mais de ler do que antes.	☒	☐	☐
2. Entendo melhor as histórias e seus significados.	☒	☐	☐
3. Consigo reconhecer personagens e símbolos da cultura amazônica.	☒	☐	☐
4. As histórias me fizeram valorizar mais minha região.	☒	☐	☐
5. Participei das conversas e me senti à vontade nas atividades.	☒	☐	☐
6. As atividades de escrita e desenho me ajudaram a compreender melhor as histórias.	☒	☐	☐
7. Agora tenho mais vontade de ler outros textos literários.	☒	☐	☐
8. Aprendi que a leitura pode ajudar a preservar tradições e memórias da Amazônia.	☒	☐	☐
9. Pretendo continuar lendo mesmo sem ser uma obrigação da escola.	☒	☐	☐
10. As histórias de Luís Sevalho me fizeram pensar sobre o lugar onde vivo.	☒	☐	☐

PARTE II — REFLEXÃO FINAL

1. Qual das seis narrativas amazônicas mais marcou você? Por quê?

a da cobra encantada e muito legal e descobrir
varias coisas

2. O que as histórias de Luís Sevalho fizeram você pensar sobre o lugar onde vive e sobre a Amazônia em geral?

varias coisas e varias coisas da Amazonia
que eu não sabia

3. O que você mais gostou de fazer durante as atividades?

(X) Ler (X) Ouvir (X) Conversar (X) Escrever (X) Desenhar () Outra: _____

4. Durante as leituras, qual palavra, nome ou elemento da Amazônia você achou mais interessante (por exemplo, animais, rios, plantas ou seres encantados)?

a via tege e não sabia que existia via com esse
nome e tanta historia.

5. O que mais chamou sua atenção nas histórias de Luís Sevalho?

(X) As paisagens amazônicas (X) Os personagens (X) As narrativas sobre seres encantados e simbólicos (X) As mensagens das histórias () Outra: _____

6. Escreva uma frase que resuma sua experiência com as narrativas amazônicas de Luís Sevalho.

eu acho o maximo descobrir nova historia coisa
etc.

APÊNDICE M – AMOSTRA DE ATIVIDADE 01 (“BOTO FLECHEIRO TEFEENSE”)

RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 23

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE 23

PRIMEIRO DIA – ATIVIDADE 01 – “BOTO FLECHEIRO TEFEENSE”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Escolha o nome de um lago, lagoa, rio ou igarapé que você conheça — pode ser um lugar de que gosta, que já ouviu falar ou que faz parte da sua comunidade.

A partir desse nome, escreva uma **pequena narrativa (de 6 a 12 linhas)** inspirada nas histórias de boto.

Você pode contar algo que ouviu, algo que já aconteceu com alguém conhecido ou inventar a sua própria versão.

Dê um título à história e mostre o que acontece quando o “boto” aparece nesse lugar.

(Exemplo: *O boto do igarapé do Mamiá, O boto do lago Verde*, etc.)

O boto redutor de Itapicã.
Era uma vez uma mulher chamada Brenda ela tinha uns 28 anos e tinha o sonho de ter filhos, ela era do ~~Itapicã~~ interior e era casada com um homem chamado Edilson, os dois tinham o sonho de ter filhos, mas o problema era que o marido tinha gonorreia, e eles tinham muito medo dela, tinha uma amiga chamada michelly, desde nova elas eram muito próximas, e em um dia a michelly chamou a Brenda pra ir a uma festa que ia acontecer perto da praça de Itapicã, ela pediu ao seu marido se podia ir para não o chatear, como eles estavam muito tristes e abalados pois não podiam ter filhos eles estavam um pouco afastados, naquela noite o marido de Brenda ia pra casa da mãe, e concordou com que Brenda fizesse, naquela noite elas foram a festa e um pouco mais tarde apareceram moças muito bonitas e miúdas o boto chamou ela pra dançar reduziu ela e a engravidou, a amiga percebeu que a amiga não estava bem e foi embora.

**APÊNDICE N – AMOSTRA DE ATIVIDADE 03 (“O CURUPIRA DO XIDARINÍ”)
RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 33**

**PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO
CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ESTUDANTE 33

SEGUNDO DIA – ATIVIDADE 03 – “O CURUPIRA DO XIDARINÍ”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Após a leitura da narrativa O Curupira do Xidarini, imagine que você é um dos personagens da história. Pode ser o castanheiro, o Curupira ou até alguém que apenas ouviu falar do acontecimento no igarapé. Escreva um pequeno texto (de 6 a 12 linhas) contando o que sentiu, pensou ou quis dizer naquele momento. Mostre, com suas palavras, como foi viver essa experiência e o que aprendeu sobre a floresta e o respeito à natureza.

(Você pode escrever como se fosse um diário, uma carta, um desabafo ou um depoimento do personagem.)

~ O relato da curupira ~

Eu estava de boa na meu canto, quando eu
souvi alguns passos, eu fui ver se era algum perigo pra
floresta. quando cheguei lá vi que era um castanheiro, come-
cei a observar ele cada passo é tudo eu percebi que ele
tinha me visto então ele atirou, "ufa deu ruim a tempo" com
raiva pois ele caiu e a espingarda já estava longe foi quando
poros raios acertaram a costa dele. depois eu dei ele toda
desorientado e pronto nunca mais ele pois os pés aqui. até
hoje eu fico pensando dele. eu sou o guardião da floresta
ninguém mexe comigo. Fim.

APÊNDICE O – AMOSTRA DE ATIVIDADE 04 (“O SUCURI DO MAMIÁ”) RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 14

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE 14

SEGUNDO DIA – ATIVIDADE 04 – “O SUCURI DO MAMIÁ”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A narrativa O Sucuri do Mamiá termina com mistério e medo, deixando dúvidas sobre o destino dos personagens. Agora, imagine que você pode mudar o final da história.

Reescreva o desfecho com a sua própria imaginação: o que acontece depois da pescaria?

O lago continua perigoso? Efrozildo aparece? A sucuri volta?

Crie um final novo, mas que combine com o que aconteceu antes. Escreva um pequeno texto (de 6 a 12 linhas) com seu final alternativo.

Nervoso, tentou remar, foi com a coração batendo a mais de mil, mas a cobra já não se moveu a cobra começou a afundar, até que de repente alguns movimentos na água foram detectados indo em direção a ele.

Algo estava enrolando suas pernas, até que ele se toca e percebe que poderia ser uma sucuri, até que... NHAÇH! ela morde sua perna e ele grita: SOCORRO! SOCORRO! alguém me salve! está sendo atacado por uma sucuri! ela começa a enrolar ele até que quebra seus ossos, batulhos de grilos insuperáveis, a água estava toda vermelha e a cobra engoliu ele sem deixar nenhum resto.

**APÊNDICE P – AMOSTRA DE ATIVIDADE 05 (“A COBRA OUROMANTE”)
RESPONDIDA PELO ESTUDANTE 35**

**PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO
CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ESTUDANTE 35

TERCEIRO DIA – ATIVIDADE 05 – “A COBRA OUROMANTE”

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PRODUÇÃO CRIATIVA:

Na história “A Cobra Ouromante”, o pajé enfeitiça um filhote de sucuri, que passa a proteger o rio Tefé e as riquezas do povo. Agora, imagine que essa cobra pudesse contar a sua própria história. Escreva um novo texto (de 6 a 12 linhas), dando voz à Cobra Ouromante e mostrando o que ela sente, o que observa e o que pensa sobre o rio e sobre as pessoas que vivem perto dele. Use sua imaginação, mas mantenha o sentido da narrativa lida.

Olá eu sou a cobra ouromante. Hoje parece-
rom 5 garimpeiros para roubar o ouro eu fiquei com
tanta raiva que fiz o parco deles afundar no
poço "Cinco bocas". Esse pessoal da cidade estão
sempre querendo roubar o nosso ouro! AFFF!
Bom... Sobre o assunto do puxador de bar-
cas eu achava que ele era mais um dos garim-
peiros e por isso ataquei ele!
Quando eu era pequena os indígenas Jurima-
ngas lançaram um feitiço em mim e agora eu
fizei protetora das nossas riquezas! É isso é um
pouco da minha história! 😊

PSS: Cobra ouromante:

APÊNDICE Q – RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: REGISTRO CRONOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

O presente registro apresenta a execução da intervenção pedagógica realizada nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2025, na Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, em Manaus-AM. As atividades foram desenvolvidas com as seis narrativas de Luís Sevalho que compuseram o *corpus* do estudo, na seguinte ordem: “Boto flecheiro tefeense”, “Lenda do cururu Teitei”, “O curupira do Xidarini”, “O sucuri do Mamiá”, “A cobra Ouromante” e “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé”.

1. Logística e Recursos Materiais

Para a realização da intervenção, foi utilizado um exemplar físico do livro *Contos, dramaturgias e lendas amazônicas* (2021), de Luís Sevalho, apresentado aos estudantes no início das atividades.

Suporte individual: Antes de cada leitura, cada estudante recebia uma folha impressa com a narrativa correspondente para acompanhar o texto durante a atividade.

Recursos tecnológicos e visuais: Cada narrativa foi exibida por meio de projetor multimídia durante a leitura. Também se utilizou a lousa para registrar os termos e expressões que surgiam durante a leitura e que foram discutidos com os estudantes.

Dinâmica de leitura: A leitura foi realizada com participação voluntária dos discentes. Durante esse processo, as dúvidas e observações apresentadas eram discutidas com a turma, incluindo questões relacionadas ao vocabulário e aos sentidos assumidos pelas palavras no texto.

2. Cronograma e Dinâmica dos Encontros

PRIMEIRO DIA (21/10/2025)

08:35h – 09:10h Primeiro contato e Ética da Pesquisa: Recepção dos 36 participantes. O pesquisador realizou os agradecimentos e reforçou os objetivos da investigação, relembrando o caráter voluntário e os termos de consentimento (TCLE) e assentimento (TALE). Seguiu-se uma explicação conceitual sobre termos como "narrativa", "literatura" e "ficção".

09:10h – 09:35h Questionário inicial: Aplicação do instrumento diagnóstico para identificação do perfil leitor e do repertório prévio dos estudantes.

09:35h – 10:30h Narrativa 01 – “Boto flecheiro tefeense”:

Motivação: Antes da leitura dos textos, fiz menção à cidade de Manaus e perguntei aos alunos se eles sabiam o nome do rio que banhava a cidade e nomes de igarapés que conheciam ou de que tinham ouvido falar. Utilizei o mapa no *Google* para mostrar onde Manaus está situada, após essas perguntas iniciais. O objetivo era contextualizar o cenário amazônico em que os alunos estavam inseridos, na própria cidade de Manaus, ativando seus saberes prévios.

Introdução: Apresentação da obra e do autor. Em seguida, foi estabelecido um paralelo com a cidade de Tefé, onde se passa a maior parte das narrativas de Sevalho, destacando a relação do município com o rio Tefé e o igarapé do Xidarini, situados no entorno da área urbana, bem como sua proximidade com o rio Solimões. Essa preparação situou a turma no universo ribeirinho amazônico antes do início das leituras propostas.

Leitura e intervalos: Realizada em voz alta pelos discentes. Foram registrados na lousa termos como *marujo*, *exímio* e *cantada*. Os significados foram discutidos a partir do uso das palavras na narrativa e das contribuições dos estudantes.

Interpretação: Após a leitura, foi realizada a atividade de produção escrita. Os estudantes desenvolveram os textos e, ao final, aqueles que desejaram puderam compartilhar suas produções.

10:30h – 11:10h Narrativa 02 – “Lenda do cururu Teitei”:

Leitura e intervalos: Foi utilizada a mesma dinâmica da leitura anterior com a participação voluntária dos estudantes. Houve discussão sobre os termos *Anhanguera*, *gaturamo* e *metamorfose*.

Observação de cronograma: Devido ao tempo dedicado à adaptação e ao questionário, a atividade prática de desenho desta narrativa foi deslocada para o dia seguinte.

SEGUNDO DIA (22/10/2025)

08:25h – 09:15h Retomada e socialização ativa: Realização da atividade de desenho e legenda da “Lenda do cururu Teitei”.

Destaque na socialização: Seis alunos apresentaram seus trabalhos à frente da turma, comentando o simbolismo de cura e respeito associado ao personagem, sendo aplaudidos pelos colegas.

09:15h – 10:10h Narrativa 03 – “O curupira do Xidarini”:

Motivação/Introdução: Ativação de saberes prévios sobre o Curupira e curiosidades culturais. O pesquisador contextualizou os topônimos “Pavão” e igarapé do Xidarini, apresentando-os por meio do projetor multimídia.

Leitura e intervalos: A leitura foi realizada pelos discentes que se voluntariavam para ler. Todos receberam folhas impressas individuais. Nos intervalos, foram registrados e discutidos na lousa termos como *colocação de castanhais*, *extrativista* e *imbé*.

Interpretação: Realização de escrita criativa na qual os discentes assumiram a posição dos personagens (em formato de diário ou desabafo), refletindo sobre o respeito à floresta.

10:10h – 11:10h Narrativa 04 – “O sucuri do Mamiá”:

Leitura e intervalos: Realizada em grupo, com participação voluntária dos estudantes e alternância entre eles na leitura dos parágrafos.

Mediação linguística: Surgiu uma dúvida discente sobre o gênero do título da narrativa; a discussão mediada abordou a questão do gênero gramatical (substantivo epiceno) e o uso do termo no texto de Sevalho.

Interpretação: Reescrita do desfecho focado no mistério do desaparecimento do protagonista da história.

TERCEIRO DIA (23/10/2025)

08:30h – 08:45h Motivação: O pesquisador relembrou a localização de Tefé no Médio Solimões, ativando comentários dos discentes sobre as distâncias e as particularidades das viagens fluviais na região.

08:45h – 09:50h Narrativa 05 – “A cobra Ouromante”:

Leitura e intervalos: Houve discussão de termos como *maloca* e *pajelança*. Um estudante compartilhou o relato familiar de sua avó sobre “cobras gêmeas”, enriquecendo o debate.

Interpretação: Escrita assumindo o ponto de vista da serpente sobre o rio e a preservação.

09:50h – 11:10h Narrativa 06 – “Lenda do bairro de Santo Antônio em Tefé”:

Motivação/Introdução: Diálogo preparatório ligando a ficção à realidade urbana. O pesquisador questionou a turma sobre crenças de seres que sustentam construções, o que gerou ampla participação.

Leitura e intervalos: Dinâmica compartilhada com foco na função etiológica do texto, que explica a origem dos igarapés e do próprio bairro a partir da movimentação das cobras. Os alunos relataram versões similares de serpentes sob a cidade de Tabatinga e igrejas locais desse município, estabelecendo associações com outros territórios amazônicos.

Interpretação: Elaboração de desenhos da paisagem mítica. Os estudantes representaram visualmente o bairro apoiado sobre o corpo da serpente, conforme a configuração descrita na narrativa.

Socialização e Encerramento: Amostragem dos desenhos produzidos; aplicação do questionário de avaliação final; agradecimentos aos participantes pela colaboração nas atividades; e, ao término, entrega de lanche aos estudantes.

3. Síntese dos Procedimentos Comuns

A execução seguiu as quatro divisões da sequência básica de Cosson (2022):

Motivação: Ativação de saberes prévios e memórias sobre o imaginário amazônico.

Introdução: Apresentação física do livro e contextualização territorial.

Leitura e intervalos: Processo mediado e compartilhado, com o suporte de projetor multimídia e registro de vocabulário na lousa conforme as dúvidas emergiam.

Interpretação: Registro da resposta do leitor via texto ou desenho, culminando em socialização voluntária que privilegiou a disposição comunicativa de cada estudante.

APÊNDICE R – MATERIAL DE LEITURA ENTREGUE INDIVIDUALMENTE AOS ESTUDANTES DURANTE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE ____

PRIMEIRO DIA – LEITURA MEDIADA- NARRATIVA 01

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O BOTO FLECHEIRO TEFEENSE

Luís Sevalho

Antigamente, quando alguma mulher ficava grávida e não sabia como justificar o acontecido, tinha como solução colocar a culpa no boto. O safadinho não é outro senão o nosso peixe da Amazônia, senhor dos rios e muito conhecido dos amazonenses. Mitologicamente, traveste-se num excelente marujo bailarino, dá uma bela “cantada” nas moças, seduzindo-as para o rio, onde as engravida com muita sedução.

Não há quem não acredite nesta história que contagia o caboclo amazonense. Em Tefé, os antigos contam que, quando faziam festa no interior, lá pelas altas horas apareciam rapazes bonitos que não eram conhecidos, porém exímios dançarinos, que tiravam as moças para dançar e, logo que desconfiassem que estivessem sendo observados, sumiam da festa e só eram vistos boiando nas águas em forma de boto.

Até hoje, as mulheres que praticam casos amorosos nas praias da Concha, Ponta Branca, Juliana, Itapoã, Praia do Turé e Praia do Camaleão ficam grávidas e, não querendo revelar o pai da criança, tentam convencer seus familiares de que foram flechadas pelo boto tucuxi da marca flecheiro, que só existe em Tefé.

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTE ____

PRIMEIRO DIA – LEITURA MEDIADA- NARRATIVA 02

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

LENDA DO CURURU TEITEI

Luís Sevalho

Reza a lenda que em Caitaú, mais precisamente na localidade de Bacururu, no Rio Juruá, existe um lendário sapo que se apresenta cercado de muitos mistérios. Sua história remonta o tempo nos seringais, quando ele foi encontrado por um extrativista nas cabeceiras do Rio Eyrú. Cansado de ver o sofrimento do povo por falta de assistência médica, adquiriu poderes de Anhanguera, se transformando num gaturamo para curar os pacientes daquela riquíssima região de seringais.

Para tudo acontecer, se isolou numa área selvagem de pouca visitação, criando um casulo impermeável e transparente, feito com teia de caranguejeira. Durante a noite, seu

labirinto é iluminado por centenas de vaga-lumes, dando para ver o clarão a quilômetros de distância, não sendo permitido olhar nas costas onde estão seus poderes ocultos.

Durante o processo de metamorfose, choveu quarenta dias e quarenta noites, inundando todo o Rio Juruá. O lugar é visitado por turistas e juruaenses que buscam curas para suas enfermidades. Tomados pela fé, os devotos formam imensas filas para serem atendidos, transformando o lugar sapórico em romaria.

Um helicóptero Puma tentou filmar o que o Teitei escondia em suas costas. O piloto conseguiu ver pequenas asas que não se desenvolveram, sendo talvez a grande frustração e o motivo de não deixar vê-lo por trás.

Imediatamente, labaredas apareceram do nada, atingindo o helicóptero, que se esvaiu em chamas. O que aconteceu com o comandante é um mistério; seus ossos não queimaram, ficaram intactos, bem branquinhos, amontoados aos pés do sapo voador.

Todos os anos, a multidão concentra-se lá, levando oferendas, e até sacrifícios são feitos pelos devotos como forma de retribuir a graça alcançada pelo Paim Teitei.

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEGUNDO DIA – LEITURA MEDIADA- NARRATIVA 03

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O CURUPIRA DO XIDARINÍ

Luís Sevalho

Numa colocação de castanhais por nome “Pavão”, que fica na nascente do igarapé do Xidarini em Tefé, um castanheiro viu-se em apuros pela maldita sorte de se defrontar com um duende. Sabia que o lugar tinha sido abandonado há bastante tempo por quem se arriscou na bruta tarefa de coletar castanha, porque ouvia gritos e assobios enigmáticos. Mesmo assim, o extrativista resolveu usar toda sua coragem para explorar aquela área naturalmente protegida pelos espíritos da floresta.

O coletor juntava ouriços quando ouviu um grito e respondeu com outro no mesmo estilo, pois pensava ser alguém perdido na mata. Quando já estavam para se defrontar, tudo silenciou e o castanheiro ficou envolto em mistérios. O coração bateu fora do normal, levando-o a pensar: – “Não tenho como desistir”. – “O jeito mesmo é enfrentar”. Enquanto meditava, avistou um caboclinho passando pelo caminho rente onde ele estava. Queria atirar, porém achava que o moleque com o corpo de homem feito poderia ser uma pessoa da cidade.

Deixou-se aproximar e percebeu que a criaturinha tinha o corpo peludo, tipo porco-domato, protegido com armadura da casca da castanheira, com os pés revirados para trás. A espingarda já estava engatilhada para atirar e foi o que ele fez. Disparou três balaços planqueta em direção àquele animal-gente, porém todos em vão.

Misteriosamente, o ser desapareceu, fazendo quebrar o pau onde o atirador estava sobreposto, levando um grande tombo e, com o susto, sua espingarda foi cair bem distante. Desprovido da arma, tentou correr e não foi possível; acabou surrado por um imbé vindo do além. Pois não via quem estava lhe açoitando, só enxergava o vai e vem do cipó.

Desnortado, já com as costas sangrando, caminhou com dificuldade para ver se encontrava uma saída. No entanto, as diversas tentativas de fuga faziam sair no mesmo lugar.

Enxergou pegadas “humanas” que pareciam mostrar-lhe o rumo certo da volta. Resolveu segui-las, porém no sentido contrário do rastro, achando logo o caminho central que deu acesso à sua residência.

Durante o tempo que ficou se recuperando, o aventureiro demonstrava desequilíbrio mental, rindo o tempo todo, falando coisas desconexas até ficar totalmente curado. Agora o Pavão já é explorado por muitas pessoas, com surgimento de sítios e muitas casas populares; mas cuidado! Não vá mexer com o curupira, porque ele é o guardião da floresta.

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SEGUNDO DIA – LEITURA MEDIADA – NARRATIVA 04

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O SUCURI DO MAMIÁ

Luís Sevalho

Uma turma de amigos saiu para fazer um marisco no lago do Mamiá, que fica nas confluências do Solimões de Tefé com o Rio Japurá. Eles saíram bem cedo e, chegando lá, começaram a limpar o capinzal, abrindo clareira para atear suas malhadeiras. Isso acontecia na mais pura diversão e algazarra, pois, para eles, aquela “onda” toda não passava de um lazer, arraigados de muita bebida alcoólica.

Não se davam conta de que em lago de pesca há muitas surpresas, algumas até horripilantes. Em certo momento, o rapaz mais jovem, de nome Efrozildo, sumiu misteriosamente da popa da canoa. O silêncio foi a dose certa para acalmar aquela nostálgica pescaria. Começaram então a mergulhar à procura do colega, enfrentando outros perigos no fundo do lago. Detectaram com a ponta dos pés uma espécie de sumidouro que, pela extensão subterrânea, daria acesso para outro lugar.

Quando tentaram adentrar o túnel, a natureza deu a resposta: o rio estremeceu, enchendo-se de espumas. Estarrecidos, deram no pé em busca de socorro na cidade. Os mergulhadores fizeram buscas durante três dias e não trouxeram a solução. Somente no final da operação, enxergaram Efrozildo expurgado em cima do capinzal, sem vida.

O lago ficou duvidoso e abandonado para a prática de pescaria. Até que um dia, um veterano pescador de Tefé, por nome Idebaldo, resolveu encarar o perigo, ateando a malhadeira nas proximidades onde ocorreu o sinistro. O local dava sorte e só malhava peixe grande. Já assustado, fixou a malhadeira no galho do aratizeiro e tentou sair do local quando percebeu que a canoa não cedia nem para frente nem para trás.

Extasiado, tentou remar, já com o coração batendo a mais de mil, mas a canoa não movia; alguma coisa obrigava a ela ficar no mesmo lugar. O desespero tomou conta e o pescador gritou: – “Socorro! Socorro! Alguém me salva! Tô sendo engolido por uma sucuri!”. Apareceu um amigo que estava próximo e logo desengatou a malhadeira que estava presa na quilha da canoa. Depois do alívio, Idebaldo saiu de lá em disparada e nunca mais quis pescar no Mamiá Grande.

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TERCEIRO DIA – LEITURA MEDIADA – NARRATIVA 05

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A COBRA OUROMANTE

Luís Sevalho

Protetora das riquezas do Rio Tefé

Quando os índios Júris refugiaram-se para as cabeceiras do Rio Tefé, se protegendo da perseguição dos colonizadores portugueses, encontraram naquela região uma infinita riqueza de pedras preciosas, formando lá sua primeira maloca. Mais adiante, ficava o lago dos espelhos, repleto de ouro e diamantes, controlado pelos Jurimáguas. Para proteger o território e suas riquezas, o pajé enfeitiçou um filhote de sucuri, colocando seu nome de Ouromante.

Depois da magia, a cobra foi solta no rio Tefé para proteger o seu povo. Com o passar do tempo, o xamã fez uma pajelança para saber da situação da serpente, observando no reflexo da água que a Ouromante se transformou numa serpente gigante. Ela escavou três grandes poços subaquáticos para sua moradia: um deles fica na entrada do igarapé da samaúma, lugar conhecido como Cinco Bocas; o segundo é o poço-espuma; e o terceiro, mais preferido, é o que fica embaixo da misteriosa ilhinha, já na entrada da comunidade do Tauarí.

O mistério na ilha tem tudo a ver com a cobra, porque aguça o imaginário de muitos navegantes. As pessoas não arriscam ficar lá, nem mesmo para se protegerem de temporal. Uma família que navegava pelo Rio Tefé fez pernoite na ilha, amarrando o batelão de treze metros no galho de um arapari para fazer o café da madrugada. Inesperadamente, o barco começou a navegar voluntariamente, puxado pela ilha rio abaixo. Todos ficaram sem entender, sabendo que não se tratava de uma coisa normal; no entanto, nada podiam fazer.

Nas imediações do poço-espuma, o batelão começou a entrar água pela popa de tanta velocidade esboçada pela ilha; então cortaram o cabo, desprendendo-se dela, que já à deriva foi encalhar nas barrancas do Açaituba. Abismados, presenciaram a ilha dar a volta, subindo contra a correnteza e retornando ao mesmo lugar. O momento era mesmo de arrepiar.

Outra situação intrigante foi quando um prático puxador de barcas conduzia petróleo do Rio Urucu e, passando rente à ilhinha, sentiu que a velocidade da balsa foi paralisando. Estrondos foram ouvidos lá no fundo do rio, seguidos de redemoinhos que deixaram a enorme balsa à mercê de turbulências, balanceando igualmente a uma canoa. O navegante ficou aturdido e chegou a entregar sua alma a Deus. Quando chegou à cidade, demitiu-se do emprego para nunca mais andar por lá.

Certo é que, depois de uma semana do acontecido, um comunitário por nome Chico Cabo, que nunca quis acreditar nessas histórias, montou seu Yamar de quatro HP sobre as costas da brutela no poço-espuma e, depois de muitas orações, conseguiu escapar da morte, tornando-se um ardoroso defensor da cobra Ouromante, protetora das riquezas do Rio Tefé.

PESQUISA: NARRATIVAS AMAZÔNICAS, DE LUÍS SEVALHO, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TERCEIRO DIA – LEITURA MEDIADA – NARRATIVA 06

Atividade integrante de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

LENDA DO BAIRRO DE SANTO ANTÔNIO EM TEFÉ

Luís Sevalho

Durante muitos anos passados, um chefe patriarcal da tribo dos Tefés criava um casal de cobras de sua estimação. Pensando que elas estavam possuídas pelo gênio dos maus espíritos e supondo que poderiam afundar a cidade, resolveu desfazer-se das mesmas, soltando a fêmea no lago de Tefé.

Devido ao seu crescimento quilométrico, sua cabeça ficou alojada embaixo da igreja matriz de Tefé e o seu corpo cresceu tanto que sua calda chegou a alcançar a comunidade de Nogueira, do outro lado do rio, já na cidade de Alvarães.

A cobra-macho foi jogada no igarapé do Xidarini. Sentindo-se só, saiu de lá fazendo escarcéu à procura de sua irmã. Não encontrando a alma gêmea, ficou mais enfurecida e, como consequência, resolveu esnobar forças, escavando vários canais que se transformaram em igarapés, como é o caso do antigo furo do Abial, o Falca de Pau e o igarapé do Francês.

Desolado pela separação da irmã, voltou ao Xidarini com uma gama muito grande de entulhos de lama e barro que acumulou ao longo do tempo em sua cabeça, formando o bairro do Santo Antônio. Há quem afirma que os moradores do bairro não deixam retirar as igrejas lá construídas porque estão assentadas na serpente. Se a cobra sair, corre o risco de o bairro afundar.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DA UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas Amazônicas, de Luís Sevalho, como contribuição para o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental.

Pesquisador: RENILSON BARBOSA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89987525.2.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras e PPGL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.878.815

Apresentação do Projeto:

Introdução: Esta pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório tem como objetivo sistematizar e analisar como a leitura literária de narrativas amazônicas de Luís Sevalho pode contribuir para o letramento literário e a valorização da identidade cultural amazônica nas séries finais do Ensino Fundamental. O estudo será realizado com discentes do 6º ano da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, situada em Manaus-AM, durante as aulas de Língua Portuguesa, com autorização da gestão escolar e acompanhamento docente. As atividades pedagógicas incluem leitura de contos de Luís Sevalho, oficina de letramento literário, produção textual sobre identidade cultural e memória amazônica. A coleta de dados se dará por meio da observação participante, registros em sala e análise das produções escritas dos alunos. Não há riscos físicos, emocionais ou sociais relevantes para os participantes. Espera-se como benefícios o aprimoramento das competências de leitura e escrita, o estímulo à criatividade e o fortalecimento do pertencimento cultural. A participação será voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e Termo de Assentimento pelos estudantes. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, com garantia de anonimato e confidencialidade em todas as fases da pesquisa.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro Adrianópolis

UF: AM

Município MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone (92)3305-4000

E- cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.878.815

Hipótese: "De que modo a leitura de narrativas amazônicas de Luís Sevalho pode contribuir para o letramento literário e a valorização da identidade cultural dos estudantes do Ensino Fundamental?"

Metodologia Proposta:

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e intervencionista, com foco na leitura literária no ambiente escolar. Os participantes serão estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, localizada em Manaus (AM). Serão aplicadas atividades pedagógicas integradas às aulas de Língua Portuguesa, consistindo em: (1) leitura mediada de contos selecionados de Luís Sevalho; (2) oficinas de letramento literário; (3) produção de textos com base nas experiências e memórias dos alunos relacionadas à cultura amazônica. As atividades serão desenvolvidas durante o horário escolar, com o acompanhamento do professor da disciplina e autorização da gestão escolar. Os dados serão coletados por meio de observação participante, registros em diário de campo, anotações em sala de aula e análise das produções textuais dos alunos. A análise será orientada por categorias interpretativas relacionadas ao letramento literário e à identidade cultural, conforme Rildo Cosson.

Desfecho Primário: Compreender como a leitura de narrativas amazônicas de Luís Sevalho pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário e para o fortalecimento da identidade cultural entre alunos do Ensino Fundamental. **Desfecho Secundário:** Sistematizar estratégias de leitura literária voltadas ao contexto amazônico; Observar o impacto da literatura regional nas práticas de escrita e nas expressões culturais dos alunos; Oferecer subsídios para o ensino de literatura sensível à diversidade cultural local.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como a leitura literária de narrativas amazônicas de Luís Sevalho pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário e para a valorização

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município MANAUS

Telefone (92)3305-4000

E- cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.878.815

da identidade cultural entre estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Objetivo Secundário: Identificar elementos culturais, simbólicos e identitários presentes nas narrativas amazônicas de Luís Sevalho selecionadas para a pesquisa. Propor e aplicar oficinas de leitura literária baseadas nas narrativas de Luís Sevalho, orientadas pelos princípios do letramento literário. Analisar as produções textuais dos alunos a partir da leitura das narrativas, observando o desenvolvimento de competências leitoras e expressões de identidade cultural. Refletir sobre o papel da literatura regional no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora a pesquisa não apresente riscos físicos, sociais ou legais relevantes, reconhece-se que toda pesquisa com seres humanos envolve algum grau de risco, conforme Resolução CNS 466/2012. Os possíveis desconfortos incluem insegurança em relação à leitura em voz alta ou à produção escrita. Para minimizar esses efeitos, as atividades serão realizadas em ambiente escolar, coletivo e acolhedor, com mediação do(a) professor(a) regente e acompanhamento do pesquisador, sem qualquer forma de constrangimento, avaliação ou julgamento individual. Caso algum participante manifeste desconforto, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo acadêmico ou pessoal. Será assegurado o anonimato por meio de pseudônimos e a confidencialidade dos dados. Em situações que requeiram apoio emocional, os alunos poderão ser encaminhados ao serviço de saúde parceiro (conforme termo de anuência). Também está garantido o direito à indenização por eventuais danos decorrentes da participação, além de ressarcimento de despesas comprovadas (transporte, lanche, almoço ou outros gastos).

Benefícios: Espera-se que os participantes desenvolvam competências de leitura e escrita, ampliem seu repertório literário e reconheçam elementos da cultura e identidade amazônica por meio das narrativas lidas. A experiência poderá contribuir para o fortalecimento do vínculo com a cultura local, o estímulo à criatividade e a valorização do pertencimento regional. Para a escola, o estudo poderá trazer subsídios metodológicos para práticas de letramento literário.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município MANAUS

Telefone (92)3305-4000

E- cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.878.815

contextualizadas. Para o pesquisador, a pesquisa contribuirá com a formação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de estudo: Dissertação

Caráter - Acadêmico

Patrocínio - Financiamento - próprio.

País de origem - Brasil

Nº de participantes da pesquisa - 50

Equipe de Pesquisa

RENILSON BARBOSA DOS SANTOS - CPF - 738.411.882-49

Cássia Maria Bezerra do Nascimento - CPF 777.758.803-68

Forma de recrutamento dos participantes da pesquisa apresentada em conformidade com a Resolução 466/2012 e 510/2016 do CNS.

Critério de Inclusão: Alunos regularmente matriculados no 6º ano da Escola Estadual Professor José Bernardino Lindoso, com participação condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e do Termo de Assentimento (TALE) pelos próprios alunos.

Critério de Exclusão: Alunos que não apresentarem o TALE ou não tiverem o TCLE assinado pelo responsável. Alunos que manifestarem desejo de não participar em qualquer fase do estudo, sem qualquer prejuízo acadêmico ou pessoal.

Previsão de início do estudo: julho/2025

Pesquisa de campo: 01/10/2025 a 15/10/2025

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a) Folha de rosto: todos os campos foram preenchidos, datados e assinados, com identificação dos signatários.

c) Orçamento financeiro - apresentado num arquivo exclusivo e adequado

d) Cronograma- apresentado num arquivo exclusivo e adequado.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município

MANAUS

Telefone (92)3305-4000

E-

cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.878.815

- e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - apresentado e adequado
- f) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- (TALE) - apresentado e adequado
- f) Projeto de pesquisa original na íntegra. Apresentou na íntegra.
- g) Instrumental de pesquisa - apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa apresenta relevância nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, com temática atualíssima e emergente no bojo do desenvolvimento das pesquisas na região Amazônica.

Ao analisar o protocolo, o Colegiado do Comitê de Ética em pesquisa considerou que todos os documentos apresentados foram reconfigurados e estão em conformidade com as normativas expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 sobre Pesquisas com seres humanos no país.

Ressalta-se que após a aprovação do protocolo, a pesquisadora deve comprometer-se em apresentar o relatório parcial da pesquisa e relatório final, de acordo com a sinalização do Item 4.1 da Resolução 466/2012, já que trata-se de uma pesquisa com seres humanos com a devida anuência do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, a entrega dos relatórios parcial e final são exigências normativas.

Diante dos documentos ora apresentados ao Colegiado Multidisciplinar do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, considera-se que a pesquisa está aprovada.

SMJ É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2584398.pdf	29/08/2025 22:21:43		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/08/2025 21:53:49	RENILSON BARBOSA DOS	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município MANAUS

Telefone (92)3305-4000

E- cep@ufam.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.878.815

Outros	INSTRUMENTAL_DE_PESQUISA.pdf	29/08/2025 16:50:30	RENILSON BARBOSA DOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CEP.pdf	29/08/2025 16:48:56	RENILSON BARBOSA DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_ATUALIZAD O.pdf	29/08/2025 16:47:19	RENILSON BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CEP.pdf	29/08/2025 16:42:47	RENILSON BARBOSA DOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_SERVICO_DE_SAUDE.pdf	29/08/2025 16:10:23	RENILSON BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ATUALIZADO.pdf	29/08/2025 16:06:26	RENILSON BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.pdf	29/08/2025 16:06:15	RENILSON BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_AUSENCIA.pdf	19/06/2025 00:17:06	RENILSON BARBOSA DOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	DECLARACAO_D0_PESQUISADOR.pd f	19/06/2025 00:15:18	RENILSON BARBOSA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	18/06/2025 19:08:09	RENILSON BARBOSA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Outubro de 2025

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro Adrianópolis

CEP: 69.057-070

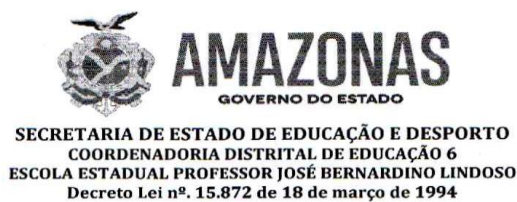
UF: AM

Município MANAUS

Telefone (92)3305-4000

E- cep@ufam.edu.br

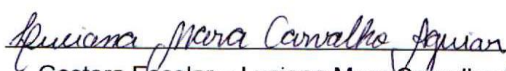
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "Narrativas Amazônicas, de Luís Sevalho, como contribuição para o letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental", sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador Prof. Renilson Barbosa dos Santos, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/08/2025 a 31/03/2026, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus-AM, 16 de junho de 2025.


Gestora Escolar – Luciana Mara Carvalho Aguiar

Luciana Mara Carvalho Aguiar
Diretora
E. E. Prof. José B. Lindoso
Port. GS 1114/21

Av. Coronel Sávio Belota, Cidade Nova V
CEP. 69.098-270
Manaus – Amazonas – Brasil
coodenadoria6@seduc.net
coordadm06@seduc.net
@seduc.net

Secretaria de
Educação

