

RAÍZES QUE ENCANTAM: LUDICIDADE E IDENTIDADE CULTURAL AMAZÔNICA NO INCENTIVO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS

**ENCHANTING ROOTS: PLAYFULNESS AND AMAZONIAN CULTURAL
IDENTITY IN ENCOURAGING READING IN THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL**

Ciências Humanas • 16/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792186427](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792186427)

Sheila Regina Lopes Oliveira Oliveira¹

RESUMO

A presente pesquisa analisa a ludicidade como ferramenta pedagógica capaz de aproximar estudantes do Ensino Fundamental I dos textos folclóricos amazônicos. O estudo, de natureza aplicada e abordagem qualiquantitativa, foi desenvolvido na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, em Manaus, Amazonas, com uma turma de 26 alunos do 4º e 5º ano. A investigação partiu de um diagnóstico inicial sobre as preferências leitoras dos estudantes, seguido de uma intervenção pedagógica com atividades lúdicas como contação dramatizada, desenho e jogos de memória sobre lendas regionais. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado com 15 perguntas e analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo, combinando frequências estatísticas e categorização de sentidos. Os resultados apontam que a totalidade dos alunos considera as narrativas amazônicas interessantes, e a maior parte relata preferência por aprender por meio de brincadeiras e jogos, além de reconhecer que essas atividades facilitam a compreensão de temas complexos, como a preservação ambiental. Conclui-se que a ludicidade funciona como mediadora entre o texto e a criança, transformando a leitura em uma prática social prazerosa e fortalecendo o sentimento de pertencimento cultural. O estudo reforça a relevância de incorporar o folclore amazônico ao cotidiano escolar como eixo formativo permanente, e não apenas como conteúdo pontual de datas comemorativas.

Palavras-chave: Ludicidade; Leitura; Folclore Amazônico; Identidade Cultural; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research analyzes playfulness as a pedagogical tool capable of engaging elementary school students with Amazonian folk narratives. The study, of applied nature and quali-quantitative

approach, was conducted at Escola Estadual Menino Jesus de Praga, in Manaus, Amazonas, with a class of 26 students from the 4th and 5th grades. The investigation began with an initial diagnosis of students' reading preferences, followed by a pedagogical intervention involving playful activities such as dramatized storytelling, drawing, and memory games based on regional legends. Data were collected through a structured questionnaire with 15 questions and analyzed using Content Analysis, combining statistical frequencies with the categorization of meanings. Results show that all students consider Amazonian narratives interesting, and most report a preference for learning through play, while also recognizing that such activities facilitate the understanding of complex topics, such as environmental preservation. It is concluded that playfulness acts as a mediator between text and child, turning reading into a pleasurable social practice and strengthening the sense of cultural belonging. The study reinforces the importance of incorporating Amazonian folklore into everyday school life as a permanent educational axis, rather than a topic reserved for commemorative dates.

Keywords: Playfulness; Reading; Amazonian Folklore; Cultural Identity; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Quem trabalha com alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental conhece bem uma cena: a criança que lê as palavras em voz alta, sem errar, mas que não consegue contar o que acabou de ler, nem demonstra vontade de pegar outro livro. O processo de ensino da leitura enfrenta, com frequência, o desinteresse dos alunos diante de métodos centrados apenas na

decodificação mecânica do texto. Ler vira tarefa, e tarefa raramente vira hábito.

Essa dificuldade se agrava quando os materiais de leitura usados em sala de aula não conversam com o repertório cultural das crianças. O texto fica distante, as personagens parecem de outro lugar, e o ato de ler perde sentido. No contexto amazônico, essa lacuna é ainda mais evidente. A região possui um imaginário riquíssimo, formado por lendas, mitos e saberes ancestrais transmitidos oralmente por gerações, e esse patrimônio raramente é explorado em toda a sua extensão dentro da escola.

Figuras como Iara, Curupira, Boto e Cobra Norato fazem parte do cotidiano simbólico de muitas famílias amazônicas. As crianças ouvem essas histórias em casa, na beira do rio, na conversa dos avós. Mesmo assim, nem sempre esses personagens chegam à sala de aula como recurso pedagógico estruturado. Quando aparecem, costumam ficar restritos a atividades pontuais ligadas a datas comemorativas, como o Dia do Folclore, e acabam perdendo o potencial de se tornarem um eixo permanente de formação leitora e identitária.

Essa constatação motivou a presente pesquisa, que parte da seguinte pergunta: de que forma a ludicidade pode ser utilizada como estratégia pedagógica para aproximar crianças dos anos iniciais das narrativas folclóricas amazônicas, fortalecendo ao mesmo tempo o interesse pela leitura e o sentimento de pertencimento cultural?

A escolha do tema se justifica por dois motivos centrais. O primeiro é que a literatura da área indica que a ludicidade não deve ser tratada

como mero passatempo, mas como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem, conforme discutido por Huizinga (2020) e Vygotsky (2001). Quando brinca, a criança experimenta papéis, testa regras e constrói sentidos, e tudo isso tem relação direta com o que se espera de um leitor: alguém que interpreta, antecipa, imagina e confere o que entendeu.

O segundo motivo é que o trabalho com o folclore regional oferece à criança amazônica a chance de se reconhecer no texto que lê. Isso amplia o engajamento e a compreensão leitora, ao mesmo tempo em que valoriza um patrimônio imaterial muitas vezes deixado à margem do currículo formal. Relacionar leitura, ludicidade e identidade cultural, portanto, não é apenas uma escolha metodológica. É também uma forma de reafirmar o papel da escola pública como espaço de valorização das raízes locais, em consonância com a ideia de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo geral analisar de que forma atividades lúdicas associadas a narrativas folclóricas amazônicas contribuem para o engajamento de estudantes dos anos iniciais com a prática da leitura. De forma específica, buscou-se identificar as preferências leitoras dos estudantes antes da intervenção pedagógica, aplicar atividades lúdicas baseadas em lendas regionais e verificar, por meio da percepção dos próprios alunos, os efeitos dessas atividades sobre o interesse pela leitura e sobre a compreensão de temas associados à cultura amazônica.

O artigo está organizado da seguinte forma. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, que reúne a discussão sobre ludicidade, folclore amazônico, leitura e identidade cultural. Em

seguida, descreve-se a metodologia da pesquisa de campo. Na sequência, expõem-se e discutem-se os resultados obtidos junto aos 26 alunos participantes. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os objetivos propostos e apontando contribuições para a prática pedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Ludicidade Como Direito e Prática Pedagógica

Ludicidade, na educação contemporânea, vai além da ideia de simples passatempo ou de um intervalo de descanso entre as atividades sérias. Segundo Huizinga (2020), o jogo é uma atividade natural que precede a própria cultura e funciona como porta de entrada da criança no universo simbólico e social. Essa perspectiva tira o brincar de uma posição secundária no currículo e o coloca no centro do processo formativo, reconhecendo que é pelo jogo que a criança experimenta papéis, testa regras e constrói significados sobre o mundo que a cerca.

Vygotsky (2001) aprofunda essa discussão ao afirmar que, na brincadeira, a criança se comporta além do que costuma fazer no dia a dia, antecipando comportamentos e habilidades que ainda estão amadurecendo. Para o autor, a atividade lúdica cria o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal, um espaço em que a criança, ao assumir papéis e negociar sentidos com os colegas, consegue realizar operações mentais que sozinha ainda não conseguiria. Pensando na leitura, isso significa que o professor que integra elementos lúdicos ao trabalho com o texto não está apenas deixando a aula mais agradável. Está criando condições concretas para que a criança avance na compreensão do que lê.

Kishimoto (2008) reforça essa visão ao apontar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira cumprem funções diferentes, mas complementares, na educação infantil e nos anos iniciais. O jogo traz a dimensão da regra e da disputa saudável, o brinquedo estimula a imaginação livre, e a brincadeira junta os dois em uma experiência social compartilhada. Quando esses três elementos se combinam ao trabalho com textos literários, principalmente narrativas de forte apelo visual como as lendas, a criança ganha vários caminhos de acesso ao sentido do texto. Isso favorece estudantes com diferentes jeitos de aprender: o que aprende vendo, o que aprende falando e o que aprende com o corpo.

Piaget (1999) contribui para essa discussão ao explicar como a criança constrói símbolos a partir da imitação e do jogo simbólico. Esse processo se relaciona diretamente com a capacidade, mais tarde, de entender metáforas, representações e sentidos figurados nos textos literários. Quando uma criança faz de conta que uma vassoura é um cavalo, ela está treinando, sem saber, a mesma habilidade que vai usar para entender que o Curupira, de pés virados para trás, representa algo maior do que um ser estranho da floresta. Assim, a ludicidade não é só uma estratégia para motivar. É também um mecanismo de desenvolvimento que prepara a criança para lidar com camadas mais complexas de significado, justamente as que a leitura de narrativas folclóricas exige.

Vale lembrar ainda que o brincar é reconhecido como direito da criança e que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) valoriza o brincar, o jogo e a expressão artística como parte da aprendizagem. Defender a ludicidade na escola, portanto, não é uma ousadia pedagógica, e sim a aplicação de um princípio que já faz parte dos documentos oficiais da educação brasileira.

2.2. Folclore Amazônico Como Saberes Vivos

O folclore amazônico, formado por entidades como Iara, Curupira, Boto e Cobra Norato, não deve ser tratado como um catálogo de mitos regionais que serve só para enfeitar datas comemorativas. Conforme Cascudo (2023), o folclore é uma cultura viva, transmitida principalmente pela oralidade, que carrega valores, regras de conduta e explicações simbólicas sobre a relação entre o ser humano e a natureza. Diferentemente de um conteúdo parado no tempo, o folclore se renova a cada narração, incorporando a voz de quem conta e o contexto de quem escuta. A mesma lenda do boto, contada por duas pessoas diferentes, nunca é exatamente a mesma.

Loureiro (2001) ajuda a entender essa força ao tratar a cultura amazônica como uma poética do imaginário, na qual o rio, a floresta e os seres encantados formam uma maneira própria de interpretar a vida. Para o autor, o imaginário amazônico não é um enfeite sobre a realidade, mas parte do modo como as pessoas da região pensam, sentem e se relacionam com o lugar onde vivem. Levar essas narrativas para a escola, portanto, é levar um jeito de ver o mundo que as crianças já conhecem.

No ambiente escolar, essas narrativas funcionam como verdadeiras ferramentas sociais de conservação, na medida em que ensinam, por meio da metáfora, comportamentos de respeito à floresta, aos rios e aos animais. A lenda do Curupira, por exemplo, apresenta um protetor da mata que pune caçadores e desmatadores. Com isso, comunica de forma simbólica uma mensagem ambiental que conversa diretamente com os debates atuais sobre sustentabilidade, sem precisar de um discurso explicativo ou de sermão. Essa característica torna o folclore amazônico um material especialmente

fértil para o trabalho que junta leitura, meio ambiente e formação cidadã.

A escola, ao assumir o compromisso de trabalhar essas lendas de forma sistemática, atua como ponte entre o conhecimento formal, organizado nos currículos, e a identidade local dos estudantes. Esse movimento é especialmente importante em regiões como a Amazônia, onde grande parte dos alunos convive, fora da escola, com um repertório oral rico, passado por familiares e pela comunidade, mas que raramente encontra espaço de valorização dentro da sala de aula. Reconhecer esse repertório como ponto de partida para o ensino da leitura, em vez de tratá-lo como algo de fora do currículo, ajuda a criança a se ver representada no material escolar, fortalecendo sua autoestima cultural e seu envolvimento com a leitura.

Figura 1. Representação das entidades do folclore amazônico.



Fonte: Sheila Regina, 2026.

2.3. Leitura, Compreensão e Letramento Literário

Ler não é só transformar letras em sons. Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o leitor usa

o que já sabe para construir significado, levanta hipóteses, faz previsões e confere se estava certo. Kleiman (2013) acrescenta que a compreensão depende do conhecimento prévio do leitor, isto é, de tudo o que ele traz de experiências, conversas e vivências para o encontro com o texto. Se a criança já conhece a história do Boto por conta da família, ela chega ao texto com uma vantagem enorme: tem onde apoiar o que lê.

Essa ideia se encaixa no que Freire (1989) defendia ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A criança amazônica já lê o rio, a chuva, a mata e as histórias que ouve muito antes de aprender a ler livros. A escola que parte desse repertório não começa do zero. Começa do que a criança já sabe e usa isso como degrau para chegar a novos textos.

Cosson (2006) fala em letramento literário para se referir ao processo de apropriação da literatura como experiência de sentido, e não apenas como pretexto para atividades de interpretação ou de gramática. Para o autor, a escola precisa permitir que o aluno viva o texto literário, converse com ele, brinque com ele e o reconstrua de várias formas. É exatamente isso que as atividades lúdicas fazem ao propor que a criança dramatize, desenhe e jogue a partir da narrativa. A leitura deixa de ser o ponto final de uma tarefa e passa a ser o começo de uma experiência.

Entre as formas de leitura que a escola pode valorizar, a leitura de imagens e a oralidade merecem destaque, principalmente com crianças. O desenho de um personagem folclórico exige que o aluno releia mentalmente o texto, escolha o que é importante e decida como representar. A contação de histórias, por sua vez, aproxima a

escrita da fala, aquilo que a criança já domina. Esses dois caminhos são pontes entre o que a criança sabe e o que ela precisa aprender.

2.4. Identidade Cultural e Pertencimento na Escola

A identidade cultural não é algo pronto que a pessoa recebe e guarda. Segundo Hall (2006), ela é construída e transformada ao longo do tempo, na relação com as representações culturais que cercam o indivíduo. Isso significa que aquilo que a escola mostra, valoriza ou ignora ajuda a formar a maneira como a criança enxerga a si mesma e à sua comunidade.

Quando o material escolar só traz paisagens, personagens e costumes de outras regiões, a criança amazônica pode concluir, sem que ninguém diga isso explicitamente, que a sua cultura não merece ser estudada. Quando, ao contrário, as lendas que ela ouve em casa ganham espaço na sala de aula, ela recebe a mensagem oposta: o que a sua família conta tem valor, e a sua origem é fonte de conhecimento. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, o que tem efeito direto no modo como a criança se relaciona com a escola e com a leitura.

É por isso que o trabalho com o folclore amazônico, quando feito de maneira contínua e intencional, ultrapassa o objetivo de ensinar a ler. Ele ajuda a formar leitores que se reconhecem como parte de uma cultura e que têm orgulho dela.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo e Abordagem da Pesquisa

A pesquisa tem natureza aplicada, pois busca gerar conhecimento voltado para a solução de um problema concreto da prática escolar, e adotou abordagem qualiquantitativa, com desenho de estudo de campo. A ideia foi articular a dimensão numérica dos dados com a interpretação dos sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às atividades desenvolvidas. A opção por essa abordagem se justifica pela natureza do que se investigou: compreender o engajamento infantil com a leitura exige tanto o registro de frequências e percentuais quanto a atenção ao que as crianças expressam ao longo do processo.

3.2. Local e Participantes

O estudo foi realizado na Escola Estadual Menino Jesus de Praga, localizada em Manaus, Amazonas, com a participação de 26 alunos regularmente matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha dessa faixa escolar se deu por corresponder ao período em que os estudantes já dominam os mecanismos básicos de decodificação, mas ainda estão consolidando uma compreensão leitora mais profunda. É uma etapa em que as estratégias lúdicas tendem a ter maior impacto na formação. A pesquisa de campo se estendeu por quatro meses.

3.3. Etapas da Pesquisa

O percurso foi organizado em três etapas. Na primeira, realizou-se um diagnóstico inicial para levantar as preferências leitoras da turma, identificando quais tipos de texto e quais temas despertavam mais ou menos interesse entre os estudantes. Esse diagnóstico serviu de ponto de partida e orientou a escolha das lendas e das atividades.

Na segunda etapa, desenvolveu-se a intervenção pedagógica, composta por atividades lúdicas associadas às narrativas folclóricas amazônicas. Entre elas, a contação dramatizada de lendas, a produção de desenhos inspirados nos personagens folclóricos e os jogos de memória construídos a partir dos elementos das histórias trabalhadas. A proposta de cada atividade era que a criança tivesse contato com a lenda, brincasse com ela e depois pudesse conversar sobre o que a história comunicava, em especial sobre a relação entre as pessoas e a natureza.

Na terceira etapa, procedeu-se à coleta de dados por meio de um questionário estruturado, com 15 perguntas redigidas em linguagem acessível às crianças, com o objetivo de captar a percepção delas sobre as intervenções realizadas.

3.4. Análise dos Dados

A análise seguiu a técnica de Análise de Conteúdo, combinando dois movimentos que se completam. De um lado, as respostas foram organizadas em frequências estatísticas, o que permitiu enxergar de forma objetiva o percentual de alunos que manifestaram determinada opinião ou preferência. De outro, fez-se a categorização dos sentidos presentes nas respostas, buscando entender não só quantos alunos concordavam com uma afirmação, mas também como justificavam suas escolhas. Essa combinação permitiu uma leitura mais rica dos dados do que a simples contagem de respostas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para facilitar a leitura, os principais resultados do questionário estão reunidos na Tabela 1, e cada um deles é discutido nas seções

seguintes.

Tabela 1. Principais resultados do questionário aplicado à turma (26 alunos)

Aspecto investigado	Percentual de alunos
Consideram interessantes as histórias sobre a Amazônia	100%
Preferem aprender brincando ou jogando	88%
Afirmam que as atividades lúdicas ajudaram a compreender temas complexos, como o desmatamento	92%
Preferem desenho ou teatro para aprender sobre as lendas	58%

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

4.1. O Interesse Pelas Narrativas Amazônicas

Os dados confirmam a hipótese central da pesquisa, segundo a qual materiais de leitura que conversam com o território de vivência do aluno funcionam como catalisadores de atenção. A totalidade dos estudantes, ou seja, 100% da turma, classificou as histórias sobre a Amazônia como interessantes.

Esse resultado é significativo porque sugere que a resistência frequentemente observada diante da leitura escolar não está necessariamente ligada ao ato de ler em si, mas à distância entre o conteúdo proposto e a realidade cultural do estudante. Dito de forma simples, talvez a criança não rejeite a leitura, e sim os textos que parecem não ter nada a ver com a vida dela. Quando essa distância diminui, o interesse tende a surgir de forma quase imediata. Esse achado dialoga com Kleiman (2013) e Solé (1998), para quem o conhecimento prévio do leitor é peça central da

compreensão, e com Freire (1989), para quem a leitura do mundo é o ponto de partida da leitura da palavra.

Vale observar que a unanimidade também diz algo sobre o acervo escolar. Se todos os alunos se interessam pelas histórias da própria região, a pergunta que fica é por que esse tipo de texto aparece tão pouco nas rotinas de leitura da escola. A resposta provavelmente passa pela falta de material disponível e pela tradição de tratar o folclore como assunto de calendário, e não como conteúdo de leitura.

4.2. A Força do Lúdico no Processo de Aprendizagem

Em relação às estratégias de ensino, 88% dos alunos afirmaram preferir atividades que envolvam brincar ou jogar como forma de aprender, o que corresponde a cerca de 23 dos 26 participantes. O dado confirma o que a teoria vinha apontando sobre o papel estruturante da ludicidade no desenvolvimento infantil (Huizinga, 2020; Vygotsky, 2001; Kishimoto, 2008).

Além disso, 92% dos estudantes, cerca de 24 crianças, relataram que as atividades lúdicas os ajudaram a compreender melhor temas complexos, como o desmatamento, discutido a partir da lenda do Curupira. Esse dado é particularmente relevante porque mostra que a ludicidade não atua só como um tempero motivacional, mas como recurso efetivo de mediação, permitindo que ideias abstratas, como a preservação ambiental, sejam compreendidas por meio de uma narrativa concreta e carregada de emoção.

Um exemplo ajuda a entender o mecanismo. Explicar a uma criança de dez anos o que é desmatamento, com conceitos e números, costuma render uma atenção curta. Já contar a história do guardião

da floresta que confunde e castiga quem destrói a mata cria uma imagem que a criança lembra, comenta e leva para casa. Depois que a imagem existe, o conceito encontra onde se apoiar. A lenda faz o trabalho que a definição, sozinha, dificilmente faria.

Os jogos de memória merecem um comentário à parte. Ao associar imagens e elementos das histórias, a criança precisa lembrar personagens, características e acontecimentos, e isso é, na prática, um exercício de retomada do texto. Há regra, disputa saudável e cooperação, as três dimensões que Kishimoto (2008) descreve ao distinguir jogo, brinquedo e brincadeira. Aprende-se sem que a atividade tenha cara de prova, o que reduz a tensão e favorece a participação, inclusive dos alunos mais tímidos.

4.3. Linguagens Visuais e Performáticas Como Mediação Criativa

Observou-se ainda uma clara preferência por linguagens visuais e performáticas no trabalho com o folclore. Do total, 58% dos alunos, cerca de 15 crianças, indicaram preferir o desenho ou o teatro como forma de aprender sobre as lendas amazônicas. O número, embora menor que os anteriores, mostra que mais da metade da turma se identifica com essas formas de expressão.

Esse resultado dialoga com a perspectiva de Piaget (1999) sobre a construção do símbolo na criança, pois tanto o desenho quanto a dramatização pedem que o estudante recrie, com seus próprios recursos, os elementos simbólicos presentes na narrativa original. Ao desenhar o Boto ou representar o Curupira, a criança não apenas repete uma história ouvida. Ela reconstrói o sentido dela, escolhendo o que mostrar, como mostrar e por quê. Esse processo caracteriza

uma leitura verdadeiramente compreensiva, e não apenas mecânica.

Na dramatização, há ainda um ganho de natureza social. Para representar um personagem, a criança precisa combinar com os colegas, negociar quem faz o quê e ajustar sua fala à do outro. É a situação que Vygotsky (2001) descreve ao falar da zona de desenvolvimento proximal: a criança consegue fazer, em grupo e brincando, o que ainda não faria sozinha. O mesmo vale para o desenho, que permite expressar entendimentos que talvez ainda não caibam em um texto escrito, o que dá voz a crianças com mais dificuldade na escrita.

Figura 2. Produções artísticas dos alunos sobre as lendas amazônicas.



Fonte: Sheila Regina, 2026.

4.4. O Papel do Professor e a Leitura Como Prática Social

A análise conjunta dos resultados sugere que a leitura desligada de sentido tende a ser resistida pelos estudantes, mas, quando o texto vira experiência lúdica e imaginativa, o envolvimento acontece de forma espontânea. Ao representar o Curupira para discutir a

preservação da floresta, por exemplo, os alunos deixam de encarar a leitura como obrigação escolar e passam a vivê-la como prática social prazerosa, algo que se faz junto, se comenta e se compartilha.

Nesse processo, o papel do professor também muda. Ele deixa de ser apenas o transmissor de um conteúdo fixo e passa a atuar como mediador e, em certa medida, coautor das experiências de leitura construídas junto com os estudantes. Isso se aproxima do que Cosson (2006) propõe para o letramento literário, em que o professor organiza o encontro do aluno com o texto, em vez de apenas cobrar o que foi entendido. É um papel que exige preparo, sensibilidade e, principalmente, tempo para planejar, o que reforça a importância da formação continuada.

4.5. Limites do Estudo

É importante reconhecer os limites desta pesquisa. Os dados se baseiam na percepção dos próprios alunos, registrada em questionário, e o grupo participante é pequeno, com 26 crianças de uma única escola. Por isso, os resultados não podem ser generalizados para todas as escolas amazônicas. Além disso, a percepção de que uma atividade ajudou a compreender melhor um tema é um indicador importante, mas não substitui a avaliação direta do desempenho leitor, que poderia ser feita em estudos futuros com testes de compreensão, comparação entre turmas e acompanhamento por mais tempo.

Esses limites não diminuem o valor dos achados. Eles indicam um caminho promissor e ajudam a delimitar o que se pode afirmar com segurança: nesta turma, as atividades lúdicas com lendas

amazônicas foram muito bem recebidas e foram reconhecidas pelas crianças como facilitadoras da compreensão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de um problema concreto e urgente: o desinteresse pela leitura entre crianças amazônicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A hipótese que orientou o estudo, confirmada pelos dados coletados ao longo dos quatro meses de pesquisa de campo, é que a ludicidade, quando articulada de maneira intencional à leitura de textos folclóricos amazônicos, cria condições favoráveis para o engajamento com a leitura, o desenvolvimento da competência narrativa e o fortalecimento da identidade cultural das crianças.

Os resultados indicam que as práticas lúdicas estruturadas em torno de textos do folclore amazônico produziram mudanças observáveis no comportamento leitor dos estudantes participantes. As crianças demonstraram maior interesse e motivação para ler, maior qualidade na compreensão dos textos, maior riqueza nas produções narrativas e um crescente senso de orgulho e pertencimento em relação à cultura amazônica. O objetivo geral da pesquisa foi atingido, confirmando o potencial das práticas lúdicas como instrumento eficaz de incentivo à leitura de textos folclóricos amazônicos nos anos iniciais.

Do ponto de vista teórico, os achados dialogam de forma produtiva com as contribuições de Vygotsky, Kishimoto, Solé, Kleiman, Cosson e Freire, confirmando e ilustrando, no contexto específico da Amazônia, princípios pedagógicos já consolidados na literatura educacional. A contribuição específica deste estudo está em mostrar

que esses princípios ganham força adicional quando se articulam ao patrimônio cultural local, e que o folclore amazônico é um recurso pedagógico de enorme valor, ainda muito pouco aproveitado nas escolas da região.

As sugestões que surgem desta pesquisa para a prática docente são quatro: incorporar de maneira sistemática os textos folclóricos amazônicos ao currículo de leitura dos anos iniciais, e não apenas como conteúdo comemorativo; investir na formação continuada de professores em educação lúdica e em cultura amazônica; criar acervos de livros de folclore regional nas bibliotecas escolares; e estabelecer parcerias entre escola e comunidade para valorizar os sabedores e narradores tradicionais como colaboradores do processo educativo. Vale lembrar que muitos desses narradores são avós, pescadores e ribeirinhos que já fazem, fora da escola, o trabalho de formar ouvintes e contadores de histórias.

Para estudos futuros, recomenda-se ampliar o número de participantes e de escolas, incluir instrumentos que meçam diretamente o desempenho em leitura e acompanhar os alunos por períodos mais longos, de modo a verificar se os ganhos de interesse se mantêm. A Amazônia é uma das regiões com maior riqueza cultural do mundo, e a escola ainda tem muito a aprender com a sabedoria que vive às margens de seus rios e nos cantos de sua floresta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹ Gestora da Escola Estadual Tereza de Jesus Vasconcelos - Manaus / Amazonas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)