



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 18, n. 3, novembro, 2025, pág. 587-605

Ensino que Conta Histórias: Narrativas Culturais na Construção de um Currículo Multicultural

Teaching Through Stories: Using Cultural Narratives to Build a Multicultural Curriculum

Enseñanza que Cuenta Historias: Narrativas Culturales en la Construcción de un Currículo Multicultural

Ewelem Silva de Sousa¹

Jucélia Batista Ferreira²

Francine de Faria Hilário³

Maria Simone Ribeiro Souza⁴

Livia Vitória Melo da Luz⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o potencial das narrativas culturais como recurso pedagógico capaz de fortalecer uma educação multicultural e crítica, em contraposição à lógica tecnicista que orienta as políticas curriculares centralizadoras, como a vigente Base Nacional Comum Curricular. Fundamentada nos estudos de Candau (2008) e Neira (2020), a pesquisa defende a construção de um currículo cultural que valorize o diálogo entre diferentes identidades e saberes, reconhecendo e enfrentando as relações de poder que produzem desigualdades. Metodologicamente, trata-se de uma revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa, realizada em artigos publicados entre 2015 e 2025, em língua portuguesa. Os estudos analisados revelam que, embora haja experiências com narrativas regionais, especialmente com lendas amazônicas, essas práticas ainda são pouco incorporadas ao currículo escolar. Conclui-se que o

¹Graduada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da UFAM. Especialista em Psicopedagogia pela Uniasselvi. Graduanda em Pedagogia pela Univesp. E-mail: ewelemsousa@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4945-3062>.

²Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Unitau. Especialista em Jornalismo Literário pela ABLJ. Membro da Academia Pindamonhangabense de Letras. Graduanda em Letras pela Univesp. E-mail: jornalismo@hotmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-9739-9291>.

³Graduada em Administração de empresas pela UNIDERP. MBA em Gestão de Pessoas pela Unimais. Graduanda em Letras pela Univesp. E-mail: franhilario@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-4799-7704>.

⁴Graduada em Serviço Social pela Unid. Graduanda em Pedagogia pela Univesp. E-mail: simone3003souza@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/00090004-5198-829>.

⁵Graduada em Letras pela Univesp e graduanda em Relações Públicas pela Universidade Anhembi Morumbi. E-mail: lmelodaluz@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-4838-3336>.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

uso de narrativas culturais pode contribuir para uma educação mais plural, inclusiva e emancipatória, comprometida com a valorização das diferenças e com a formação de sujeitos críticos.

Palavras-chave: Currículo Cultural; Multiculturalismo; Narrativas Culturais; Lendas; Educação Crítica.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the potential of cultural narratives as a pedagogical resource capable of strengthening multicultural and critical education, in contrast to the technicist logic that guides centralized curricular policies, such as the current *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Based on the studies of Candau (2008) and Neira (2020), the research advocates for the construction of a cultural curriculum that values dialogue among different identities and forms of knowledge, while recognizing and confronting the power relations that produce inequalities. Methodologically, this is an integrative literature review with a qualitative approach, conducted on articles published between 2015 and 2025 in Portuguese. The analyzed studies reveal that, although there are experiences involving regional narratives—especially Amazonian legends—these practices are still scarcely incorporated into the school curriculum. It is concluded that the use of cultural narratives can contribute to a more plural, inclusive, and emancipatory education, committed to valuing differences and fostering the development of critical individuals.

Keywords/Palabras clave: Cultural Curriculum; Multiculturalism; Cultural Narratives; Legends; Critical Education.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el potencial de las narrativas culturales como recurso pedagógico capaz de fortalecer una educación multicultural y crítica, en contraposición a la lógica tecnicista que orienta las políticas curriculares centralizadoras, como la vigente Base Nacional Común Curricular. Fundamentada en los estudios de Candau (2008) y Neira (2020), la investigación defiende la construcción de un currículo cultural que valore el diálogo entre diferentes identidades y saberes, reconociendo y enfrentando las relaciones de poder que producen desigualdades. Metodológicamente, se trata de una revisión integradora de la literatura, con enfoque cualitativo, realizada en artículos publicados entre 2015 y 2025 en lengua portuguesa. Los estudios analizados revelan que, aunque existen experiencias con narrativas regionales, especialmente con leyendas amazónicas, dichas prácticas aún son poco incorporadas al currículo escolar. Se concluye que el uso de narrativas culturales puede contribuir a una educación más plural, inclusiva y emancipadora, comprometida con la valorización de las diferencias y con la formación de sujetos críticos.

Palabras clave: Currículo Cultural; Multiculturalismo; Narrativas Culturales; Leyendas; Educación Crítica.



A globalização permitiu que a sociedade passasse de uma organização em classes para uma organização em rede, fazendo com que os limites globais se estreitassem de forma expressiva. Assim, discussões sobre identidade cultural passaram a irromper em todos os âmbitos da sociedade, dentre eles, na escola. Nesse sentido, Neira (2020) defende a existência de um currículo que sirva à justiça social e à valorização das diferenças, contrapondo-se ao modelo tecnicista e homogeneizador proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP).

O "currículo cultural" proposto por Neira (2020), inspirado nas teorias pós-críticas, entende a cultura, a linguagem e o conhecimento como construções sociais e políticas em constante disputa, e não como verdades fixas. O autor postula que:

Sendo a diferença o produto de uma prática discursiva atravessada por relações de poder, o currículo não pode ser tomado pelo viés técnico, construído por especialistas para que seja implementado e aceito passivamente. Enquanto espaço-tempo onde conhecimentos distintos se confrontam, as diferenças são traduzidas; uma tradução sempre impossível, mas que modifica as particularidades de cada cultura, obrigando-as a negociar diante de experiências homogeneizantes (p.187).

Diversas são as críticas à BNCC, dentre elas, a de Borges (2020), que argumenta que o documento atua como um instrumento de uma ofensiva neoliberal agressiva, "desse modo, a BNCC se consolida como um dispositivo de poder que busca fomentar a formação voltada exclusivamente para o mercado, desconsiderando, portanto, as singularidades dos contextos escolares não fixados *a priori*" (p. 21).

Esse engessamento do currículo exposto por Borges (2020) ignora particularidades locais e culturais quando desconsidera a realidade expressa no projeto político-pedagógico de cada instituição. Além disso, para a autora, a homogeneização curricular encobre desigualdades ao tratar "competências" como



neutras, preterindo o fato de que as oportunidades são desiguais. Isso naturaliza a hierarquia social, formando indivíduos que não contestam o sistema produtivo.

Neira (2020) pressupõe que essa dinâmica reforça as relações de poder ao invisibilizar identidades marginalizadas, reproduzindo lógicas de dominação e formando sujeitos que não reconhecem a violência simbólica integrada à produção material padronizada. Assim, a escola, enquanto responsável legítima pelo processo de socialização dos indivíduos, precisa propor um currículo que promova as diferenças a partir do diferente, ou seja, assumir que há um pluralismo de culturas e vivências em seu interior, envidando esforços na busca de uma melhor abordagem para essa temática.

Nesse cenário, as narrativas populares possuem um papel importante: o de ampliar a visão de mundo dos alunos, permitindo que eles se reconheçam e aprendam sobre as realidades de outras culturas. Elas também oferecem uma oportunidade para questionar preconceitos, desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade. Assim,

Lendas, contos e causos integram um conjunto robusto da tradição oral brasileira, com narrativas de temáticas diversas, transmitidas de geração em geração. As origens dessas histórias expressam a formação múltipla do povo brasileiro, com matrizes indígenas, africanas e europeias, além, de mais recentemente, com matrizes oriundas dos povos oriundos do Oriente e da Ásia. Dessas culturas, chegaram muitas formas tradicionais que se integraram de maneira orgânica ao repertório brasileiro (Souza et al., 2022, p.167).

Portanto, tais narrativas, para além de simples textos, refletem as crenças, os desafios e as tradições específicas de uma cultura, ao mesmo tempo em que apresentam valores universais, como o respeito, a coragem e a compaixão (Souza et al., 2022). Dessa forma, o trabalho com essas ferramentas rompe com a linearidade do currículo, favorecendo o ensino rizomático proposto por Neira (2020):



Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, na pedagogia culturalmente orientada o conhecimento é tecido rizomaticamente. A visão rizomática não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construírem realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados (p.195).

Dessa forma, tematizar narrativas populares é um exercício de decolonização do conhecimento, possibilitando ao aluno problematizar as relações de poder nas quais está inserido. Este artigo busca refletir sobre como o uso dessas narrativas pode fortalecer uma educação multicultural, indo de encontro à lógica tecnicista que perpassa o fazer docente atual.

MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO CULTURAL

Para que seja possível falar sobre currículo, é preciso partir de um conceito; tarefa difícil, considerando a diversidade de autores que abordam o tema. Partir-se-á, então, da definição apresentada por Sacristán (2013), que diz que, para a educação, “o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (p.17). Esse conceito foi influenciado por movimentos sociais e ideológicos, como as revisões do ensino da Dialética e a visão disciplinadora do calvinismo.

Além de regular e ordenar os conteúdos, o currículo também está associado aos conceitos de classe, grau e método, tornando-se um elemento fundamental na educação das massas. Ele “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013, p.23). Assim, o documento reflete decisões e opções sobre o que é incluído e excluído como conteúdo educacional, o que entra e o que fica do lado de fora da escola.



O autor espanhol defende, ainda, que os objetivos educacionais não devem se limitar aos conteúdos disciplinares tradicionais, mas devem incorporar uma visão mais ampla de educação. Ele lista, como propósitos a serem observados na implementação do currículo os seguintes:

- Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais.
- Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas.
- Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas.
- Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.
- Capacitá-los para a tomada democrática de decisões (Sacristán, 2013, p.25).

Isso posto, passa-se à definição de multiculturalismo, que para Silva (2016) é um fenômeno ambíguo e emaranhado nas relações de poder. Distante de ser uma desprestigiada celebração da diversidade, ele se divide em duas vertentes: a liberal, que prega tolerância e respeito a culturas vistas como essências fixas, a crítica, que entende a diferença como um produto discursivo e material de relações de assimetria.

Trazida para o âmbito curricular, a visão liberal foca em ensinar tolerância e respeito, tendo como objetivo uma convivência harmoniosa. Para o autor, esta abordagem é insuficiente, pois deixa intactas as relações de poder. Por sua vez, a visão crítica defende que a função do multiculturalismo não é apenas incluir conteúdos diversificados, mas transformar o currículo para que ele questione



ativamente os mecanismos de poder que produzem e hierarquizam as diferenças, promovendo, assim, uma verdadeira justiça curricular (Silva, 2016).

Já Candau (2008) parte da premissa de que não existe educação neutra ou “desculturizada”. A educação está imbricada nos processos culturais da sociedade. A autora é crítica em relação ao caráter homogeneizador, padronizador e monocultural da cultura escolar tradicional, que invisibiliza as diferenças e opera com um “daltonismo cultural”.

Candau (2008) analisa o multiculturalismo a partir de duas abordagens distintas: o multiculturalismo descritivo e o multiculturalismo propositivo. O primeiro refere-se a uma característica das sociedades contemporâneas, cuja configuração específica varia conforme o contexto histórico e sociocultural de cada local. Já o multiculturalismo propositivo é compreendido como uma maneira de atuar e de intervir na realidade.

Este último se subdivide em três abordagens principais, a saber: multiculturalismo assimilacionista, que objetiva integrar os grupos marginalizados à cultura hegemônica; multiculturalismo diferencialista, que enfatiza o reconhecimento e a preservação das diferenças, garantindo espaços próprios para que cada grupo cultural mantenha suas matrizes identitárias e multiculturalismo interativo ou interculturalidade, concepção defendida pela autora.

A perspectiva intercultural é favorável à interação entre os diferentes grupos culturais, opondo-se tanto ao assimilacionismo quanto ao diferencialismo radical, além de rejeitar a visão das culturas como essências fixas. A abordagem intercultural reconhece as relações de poder e afirma que as interações culturais são atravessadas por conflitos, hierarquias, preconceitos e discriminações. Busca, portanto, promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, pautada no diálogo e na negociação cultural, enfrentando os conflitos como forma de construir um projeto comum que inclua as diferenças de maneira dialética (Candau, 2008).

Nessa perspectiva, o currículo cultural, ou currículo culturalmente orientado, proposto por Neira (2020):



É uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. Os educadores e educadoras que se deixam inspirar pela proposta escrevem diariamente uma prática pedagógica de cunho democrático que leva à inclusão das culturas subjugadas, possibilitando um fluxo constante entre o local e o global, e entre a comunidade e a sociedade mais ampla (p.186).

Candau (2008) também aborda o papel do educador, quando postula que este

Tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio é promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos (pp.31-32).

Portanto, faz-se necessário um fazer docente voltado para a valorização das diferenças, que questione o que está cristalizado nas normativas curriculares e promova o nascimento da autenticidade no cerne da sala de aula. Nesse contexto, as lendas e narrativas tradicionais emergem como possíveis ferramentas pedagógicas para operacionalizar os princípios do multiculturalismo crítico e da interculturalidade.

Ao incorporar as vozes silenciadas pelo currículo hegemônico, epistemologias marginalizadas se tornam visíveis, e a escola se institui como um espaço de negociação cultural no qual os educandos se reconhecem como sujeitos históricos.

Essa postura destaca uma prática emancipatória em detrimento de técnicas bancárias e mecanicistas, permitindo que as diferenças sejam problematizadas em sua relação com o poder e, assim, formando indivíduos capazes de ler o mundo em sua complexidade e de atuar na transformação de realidades sociais marcadas pela assimetria.



METODOLOGIA

Adotou-se a revisão integrativa da literatura como método de pesquisa, seguindo as seis fases propostas por Souza et al. (2010), adaptadas para o campo da Educação. Este delineamento permitiu sintetizar e analisar as produções acadêmicas sobre o uso de narrativas culturais e currículo multicultural. De acordo com Souza et al. (2010), a revisão integrativa:

É a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (p. 103).

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico sistematizado nas bases SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores combinados: “currículo cultural”, “multiculturalismo”, “interculturalidade”, “identidade cultural”, “educação básica”, “narrativas culturais” e “lendas”. Os critérios de inclusão contemplaram artigos publicados entre os anos de 2015 e 2025, redigidos em língua portuguesa e que apresentassem relação direta com o campo educacional.

Foram excluídos artigos publicados antes de 2015 ou em outros idiomas, bem como materiais que não abordassem o tema sob uma perspectiva educacional ou cultural. Assim, após a seleção e a leitura dos textos, os estudos foram tabulados em uma planilha, organizados e categorizados de acordo com os seguintes critérios: autor, ano de publicação, título, objetivos, metodologia, principais resultados e contribuições para o debate sobre o multiculturalismo.

No entanto, durante o processo de categorização das contribuições, identificou-se que as obras de Candau (2008) e Sacristán (2013) constituíam o referencial teórico fundamental da maioria dos estudos analisados. Apesar das publicações serem anteriores ao recorte temporal estabelecido (2015-2025), optou-



se por manter sua centralidade na análise, uma vez que eram frequentemente retomadas e recontextualizadas nas produções recentes.

NARRATIVAS CULTURAIS E IDENTIDADE CULTURAL

Antes mesmo de existirem os suportes para a escrita, as tradições e mitos eram repassados oralmente por meio de cantigas, adivinhas, parlendas, ditados, entre outros. Em um país plural, como o Brasil, os povos que deram origem à sociedade brasileira trouxeram consigo, por meio da oralidade, um pouco do que conheciam para formarem o imaginário popular atual, como é o exemplo das superstições, comuns à boa parte da população.

De acordo com Souza et al. (2022):

Mitos, contos, lendas, fábulas e outras formas do gênero popular consagraram-se entre leitores de todas as idades, pelas condições e características textuais: temas abrangentes, enredos de estrutura cronológica sequencial, personagens com caráter bem definido, conflito demarcado, final com resolução do problema. [...] Com esses traços, os textos de origem popular são facilmente memorizados, fator essencial para a transmissão de uma geração a outra (p. 166).

Assim, o resgate dessas narrativas para a compreensão do contexto multicultural das escolas é importante, pois contribui para o conhecimento do passado na formação do presente, mostrando aos alunos que os valores sociais que são propagados hoje, vêm de diferentes contextos históricos e étnicos.

As autoras, Souza et al. (2022), destacam, ainda, que lendas, contos e causos são parte essencial da tradição oral brasileira, pois são ricas em diversidade cultural, o que reflete a miscelânea originária do povo, com influências indígenas, africanas, europeias e, mais recentemente, de povos asiáticos e do Oriente.

Essas narrativas utilizam símbolos como florestas, animais e seres místicos para ensinar sobre sentimentos e valores importantes, como empatia e solidariedade, contrastando com atitudes negativas, como o ódio e a inveja. Além disso, abordam dilemas existenciais e sociais, a exemplo do envelhecimento e



desigualdade, refletindo escolhas humanas paradoxais, como a bondade versus o egoísmo (Souza et.al, 2022).

As lendas, segundo Baldé et al. (2023) são "histórias que relembram o passado e que resumem as preocupações das pessoas. A lenda tem um fundo autêntico, uma probabilidade e uma localização" (p.18). O que vai ao encontro do que Souza et al. (2022) traz, quando colocam que "as lendas constituem uma poderosa camada psíquica que produz efeitos didáticos nas relações sociais e na relação do homem com o ambiente" (p.171).

Assim, a escolha das lendas para uma abordagem do multiculturalismo foi pensada no aspecto social e didático, na intenção de fazer com que os alunos possam refletir sobre a diversidade alheia e própria, a fim de despertar em cada um deles a curiosidade pelo saber ancestral e pela leitura e produção artística.

Bavaresco e Tacca (2016) trazem um panorama da emergência do multiculturalismo, evidenciando que este surgiu como resultado da luta de diversos grupos sociais pelo reconhecimento das diferenças culturais, de classe, de gênero, raça e etnia. O conceito despontou nos Estados Unidos, com o movimento antirracista dos negros norte-americanos, sendo inicialmente baseado em uma visão assimilacionista, que previa a absorção das minorias pela cultura dominante, nesse caso, a anglo-saxã.

No Brasil, a ideia de "democracia racial" serviu-se dos mesmos princípios, na tentativa do apagamento das diferenças raciais sob uma identidade homogênea, promovendo um aparente sentimento de igualdade. Os autores relatam que, após o fim do regime militar no Brasil, os movimentos antirracistas, como o Movimento Negro Unificado (MNU), foram fortalecidos, e o conceito de democracia racial foi fortemente questionado, permitindo que novas discussões sobre o racismo ganhassem espaço. No entanto, apenas em 2001 o Brasil reconheceu a existência do racismo, durante uma conferência da Organização das Nações Unidas, e admitiu a necessidade de políticas afirmativas.

Assim, no âmbito escolar, a ideia se concretizou com a criação da Lei 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas e



estabelece as Diretrizes Curriculares, a fim de reforçar o currículo como uma ferramenta de inclusão e valorização das culturas afrodescendentes. Essas iniciativas formaram parte das políticas multiculturais do Brasil, fazendo com que a pluralidade cultural passasse a ser um tema transversal no currículo escolar brasileiro (Bavaresco & Tacca, 2016).

Nesse contexto, evidencia-se a importância do currículo e seu papel na formação de indivíduos que propaguem os ideais de diversidade e inclusão, incorporando ao seu bojo conceitos como “cidadania” e reconhecendo o verdadeiro significado do “direito” como um espaço do outro e da lei. Dessa forma,

O currículo escolar deve trabalhar em prol da formação de identidades, desafiadoras de preconceitos, abertas a esta pluralidade cultural, numa perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, e para a crítica às desigualdades sociais e culturais (Medel, 2009, p. 2).

O educador, por sua vez, deve fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno, considerando o que a cada criança traz em sua vivência, a fim de que se crie um espaço onde as diferenças se integrem. Com relação a isso Medel (2009) afirma que não cabe à escola ignorar ou desqualificar a bagagem cultural dos alunos, mas sim, tentar fazer com que ela seja incorporada ao conteúdo, de forma que o aluno seja encorajado a atuar criticamente no mundo social, o mundo que circunda os muros externos da escola.

Adaptação Curricular e Estratégias Metodológicas

Muito se fala em adaptação curricular com foco na inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), o que é um avanço; todavia, no que diz respeito a adaptações que abarquem a pluralidade cultural e a incorpore ao currículo escolar, ainda há muito o que percorrer.

De acordo com Julião e Araújo (2020), é importante um fazer educacional que priorize a diversidade em um contexto onde as instituições ainda tendem a favorecer uma cultura dominante. Isso reduz drasticamente a autonomia das



culturas populares e marginaliza a experiência cultural dos alunos. Dessa forma, é necessário que as escolas superem práticas normativas e acolham a variedade de perspectivas culturais existentes dentro dela.

Ainda segundo os autores, para que isso aconteça, é essencial que as adaptações curriculares sejam pensadas de modo a desconstruir preconceitos, equilibrar igualdade e diferença nas práticas pedagógicas, valorizar as histórias de vida e preferências dos alunos e promover interações com pessoas de diferentes origens.

Os educadores também precisam rever suas concepções de currículo, reconhecendo a evolução das necessidades sociais e culturais. Um currículo adaptado ao multiculturalismo exige um redimensionamento que vai desde a gestão até as atividades extracurriculares, garantindo que a educação seja um espaço de troca e construção conjunta entre as diferentes identidades que compõem a sociedade atual (Julião & Araújo, 2020).

Esse posicionamento dialoga com Candau (2008), que pressupõe que

Os educadores e educadoras são chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não apenas promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (p.35).

Portanto, é impossível falar em adaptação curricular multicultural sem a incorporação de estratégias metodológicas ativas e que considerem a bagagem cultural do aluno. Em um estudo feito por Silva e Franchi (2021), no qual abordam a imaginação e a criação na infância a partir de uma obra de Lev Vygotsky (1896-1934), os autores postulam que, mesmo as criações mais fantásticas, como lendas e sonhos, são construídas com base na vivência pessoal, pois a riqueza da imaginação depende das experiências acumuladas pelo indivíduo, e a fantasia tem espaço para se tornar real por meio da criação de objetos ou invenções inéditas.



Assim, ao trazer para a sala de aula uma proposta metodológica baseada na incorporação de narrativas culturais ao currículo, acredita-se que

Podemos refletir o quanto o processo educacional a que uma criança estará submetida durante grande parte de sua vida pode ou não contribuir para a formação de uma pessoa, com riqueza de saberes, de estímulos, vivências e experiências, sendo que, dessa forma, todos esses aprendizados vão compor a integralidade do ser (Silva & Franchi, 2021, p. 296).

Exemplos práticos encontrados na literatura pesquisada

Em uma pesquisa de campo realizada por Souza (2023) com 105 alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de Manaus, os discentes participaram de aulas e de uma oficina sobre lendas amazônicas (Boitatá, Guaraná, Mandioca, Boto, Açaí, Cobra Grande e Caipora), produzindo histórias em quadrinhos inspiradas nesses enredos.

O estudo concluiu que a atividade proporcionou fortalecimento da identidade cultural, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizado conceitual e maior engajamento dos estudantes, que relataram ter ampliado o sentimento de pertencimento cultural por meio das narrativas regionais.

Outra experiência relevante é apresentada na pesquisa de Rabelo e Ferreira (2023), motivada pela preocupação com o apagamento da memória cultural, especialmente em comunidades com limitado acesso a livros e registros formais. As autoras defendem que as lendas e mitos amazônicos constituem instrumentos pedagógicos essenciais para aproximar os alunos de sua identidade regional. Elas denunciam a desvalorização da cultura amazônica no currículo escolar da Região Norte do Brasil, onde os estudantes frequentemente conhecem heróis e mitos estrangeiros, mas desconhecem os da própria região.

A pesquisa foi conduzida com alunos do Ensino Médio, comparando um grupo de controle (aulas tradicionais) e um grupo experimental (metodologias



ativas). Os resultados indicaram que o uso de mitos e lendas amazônicas, aliado a metodologias participativas, incentivou a produção oral e escrita.

Ao relacionar o conteúdo curricular com elementos da própria cultura, os estudantes tornaram-se mais motivados, participativos e engajados, o que se refletiu em melhor desempenho acadêmico. O estudo evidencia o potencial dos materiais didáticos contextualizados para combater o apagamento cultural e promover uma aprendizagem que leve em consideração as raízes culturais dos aprendizes.

Na pesquisa de Manfredo et al. (2020), o uso de tecnologias digitais, como o *software* HagáQuê, mostrou-se uma estratégia interessante para o envolvimento dos alunos no processo de alfabetização e letramento, integrando o aprendizado à cultura local, especialmente às lendas amazônicas.

O estudo, realizado por meio de oficinas com alunos do 3º ano do ensino fundamental, revelou avanços na lectoescrita, elevando o nível de alfabetização e aumentando a motivação e a persistência nas tarefas.

Notou-se que as experiências práticas disponíveis na literatura acadêmica correspondem, em sua maioria, a lendas amazônicas e a estudos realizados na região Norte do Brasil. Embora existam contos, lendas, cantigas e outras narrativas típicas de outras regiões, elas ainda não são amplamente incorporadas ao currículo, o que evidencia a relevância do tema pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é tida como o espaço do desenvolvimento humano por excelência, comumente associada ao período da infância em diversas culturas e países. É na escola que a criança sai do seio familiar e tem seu primeiro contato com o diferente, conferindo à experiência de estudar grande importância na formação do sujeito social.

Sobre esse espaço, Freire (2008) afirma, em um de seus poemas, que “escola é sobretudo, gente/Gente que trabalha, que estuda/Que alegra, se conhece, se estima./O Diretor é gente, /O coordenador é gente, /O professor é



gente, /O aluno é gente, /Cada funcionário é gente.” Por isso, é impossível desassociar o que acontece dentro da escola com as relações de poder refletidas na sociedade como um todo.

O uso das narrativas culturais, como as lendas regionais, posiciona-se como uma estratégia pedagógica ativa para operacionalizar os princípios de uma educação multicultural e, ao mesmo tempo, confrontar a lógica tecnicista que impera no fazer docente atual. Essa perspectiva encontra fundamento no pensamento dos autores analisados, que, em conjunto, traçam um caminho que vai da crítica ao modelo vigente até a proposição de alternativas outras.

Portanto, a escola pode – e deve – continuar servindo de palco para mudanças na vida dos indivíduos. Uma sociedade igualitária começa com uma escola igualitária, onde o diferente seja visto com a sua diferença, e mais, com toda a sua história de vida e contexto únicos. Assim, percebe-se que adaptação curricular vai muito além de uma matéria nos cursos de licenciatura, é a abertura de uma porta para a mudança genuína nas relações de poder que acontecem fora dos muros da escola.

Adaptar o currículo é propor estratégias metodológicas para que o aluno entre na escola e, juntamente com ele, entre também sua família, seu gosto musical, suas preferências, suas origens, sua sexualidade e sua religião. Fazer isso é acolher um aluno completo e devolver um cidadão completo à sociedade, respeitados os limites poéticos do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- Bavaresco, P. R., & Tacca, D. P. (2016). Multiculturalismo E Diversidade Cultural: Uma Reflexão. *Unoesc & Ciência - ACHS*, 7(1), Artigo 1.
- Borges, K. P. (2020). “Eu Vejo O Futuro Repetir O Passado”: BNCC, Neoliberalismo E O Retorno Aos Anos 1990. *Revista Pedagógica*, 22, 1–24. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>
- Candau, V. M. (2008). F. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Org.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (2º ed., p. 13–37). Vozes.



- Freire, P. (2008). “Poema: A escola é”. CAO/INF. Em *Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. Educação legal e real*. SEGRAf – Seção Gráfica/MP.
- Julião, A. L., & Araújo, F. R. D. (2020). Currículo E Multiculturalismo: Desafios E Perspectivas Para Construção De Uma Escola Plural (Convite Ao Resgate Das Vozes Silenciadas No Território Escolar). *Revista Expressão Católica*, 9(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.25190/rec.v9i2.3881>
- Manfredo, E. C. G., Sarmanho, Y. N. M., & Neves, M. de A. (2020). Letramento Digital Com Lendas Da Amazônia Como Incentivo À Leitura E Escrita De Alunos Retidos No 3º Ano Em Duas Escolas Públicas De Belém-Pa. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, 4(2), 56–50. <https://doi.org/10.5965/259464124256>
- Medel, C. R. M. de A. (2009). A escola e o multiculturalismo, a interdisciplinaridade e a articulação entre os conteúdos, competências e habilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), Artigo 3. <https://doi.org/10.35362/rie4832185>
- Neira, M. G. (2020). O currículo cultural e a afirmação das diferenças. *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. <https://repositorio.usp.br/item/003092871>
- Rabelo, A. F., & Ferreira, M. de L. (2023). Produção oral e escrita: Utilização dos mitos e lendas amazônicos. *Diversitas Journal*, 8(3), 2640–2655. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i3.2547>
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? Em J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo* (1º ed., p. 16–35). Penso.
- Silva, T. T. da. (2016). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3º ed.). Autêntica Editora.
- Silva, M., & Franchi, V. L. (2021). VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Expressão popular, 2018. *Cadernos de Pós-graduação*, 20(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.18798>
- Souza, M. T. de, Silva, M. D. da, & Carvalho, R. de. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8, 102–106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Souza, S. R. de, Lima, T. C. B. G. de, & Silva, T. G. da. (2022). Cultura Popular E



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Repertórios Narrativos: Mitos, Lendas E Contos. *Revista de Letras Norte@mentos*, 15(41). <https://doi.org/10.30681/rln.v15i41.10610>

Souza, W. M. de. (2023). Lendas Amazônicas E Identidade Cultural No Ensino Médio Em Uma Escola Pública De Manaus. *Revista Contemporânea*, 3(9), 16257–16280. <https://doi.org/10.56083/RCV3N9-146>

Submetido em: xx de xxx de xxxx.

Aprovado em: 18/11/2025.

Publicado em: 30/11/2025.

Autoria:

Ewelem Silva de Sousa

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Psicopedagogia pela Uniasselvi. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. E-mail: ewelemsousa@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-3062>

Jucélia Batista Ferreira

Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Taubaté. Especialista em Jornalismo Literário pela Academia Brasileira de Jornalismo Literário. Membro da Academia Pindamonhangabense de Letras. Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. E-mail: jornalismo@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9739-9291>

Francine de Faria Hilário

Graduada em Administração de empresas pela Faculdade Anhanguera – UNIDERP. MBA em Gestão de Pessoas pela Unimais. Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. E-mail: franhilario@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4799-7704>

Maria Simone Ribeiro Souza

Graduada em Serviço Social pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo E-mail: simone3003souza@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/00090004-5198-829>



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Livia Vitória Melo da Luz

Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo e graduanda em Relações Públicas pela Universidade Anhembí Morumbi, São Paulo.

E-mail: lmelodaluz@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4838-3336>