cadernos
para o
PROFESSOR

CÍRCULO DE ENCANTARIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: por entre lendas amazônicas o engerado

SABRINA MUNCK DO NASCIMENTO[1]
https://orcid.org/0000-0003-4806-9923
sabrydine@gmail.com

RESUMO
O texto discute o ensino de História a partir dos círculos simbólicos de encantarias, articulando mitos amazônicos, práxis pedagógica e perspectiva decolonial. Fundamentado em autores como Krenak, Benjamin, Freire e Campbell, compreende o mito como dimensão constitutiva da experiência humana e forma legítima de conhecimento histórico. A imagem da tecelã dos dias simboliza a temporalidade não linear, marcada por repetição, cuidado e recomeço, em oposição ao tempo progressivo da modernidade capitalista. No campo da práxis, o samba-enredo da Estácio de Sá (2025) é lido como narrativa simbólica de conscientização e ação coletiva. A experiência pedagógica desenvolvida no quinto ano integrou narrativas indígenas, lendas amazônicas e a expedição de Orellana, problematizando a história colonial. O diálogo com Todorov evidenciou a construção assimétrica da alteridade no processo de conquista. A leitura de Potiguara permitiu reinscrever mulheres indígenas como sujeitas históricas e políticas. Assim, ensinar História tornou-se um gesto de reencantamento crítico do mundo, escuta sensível e compromisso com a vida.

Palavras-chave: Encantarias, Práxis pedagógicas, decolonialidade.

CIRCLES OF ENCHANTMENT IN HISTORY TEACHING: THROUGH AMAZONIAN LEGENDS, THE LION IS ENGENDERED

ABSTRACT
O The text discusses the teaching of History from the perspective of symbolic circles of enchantments, articulating Amazonian myths, pedagogical praxis, and a decolonial perspective. Based on authors such as Krenak, Benjamin, Freire, and Campbell, it understands myth as a constitutive dimension of human experience and a legitimate form of historical knowledge. The image of the weaver of days symbolizes non-linear temporality, marked by repetition, care, and new beginnings, in opposition to the progressive time of capitalist modernity. In the field of praxis, the samba-enredo of Estácio de Sá (2025) is read as a symbolic narrative of awareness and collective action. The pedagogical experience developed in the fifth grade integrated indigenous narratives, Amazonian legends, and Orellana's expedition, problematizing colonial history. The dialogue with Todorov highlighted the asymmetrical construction of alterity in the conquest process. The reading of Potiguara allowed for the reinscription of indigenous women as historical and political subjects. Thus, teaching History became an act of critically re-enchanting the world, sensitive listening, and commitment to life.

[1]Sabrina Munck do Nascimento é mestre em Educação e licenciada em História, ambas formações feitas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Filosofia (UFJF) e em Alfabetização e Letramento (UFSJ), atua como professora da rede pública municipal de Juiz de Fora há mais de 23 anos e por cinco anos tem sido professora supervisora no PIBID. É integrante do Grupo de Ensino e Pesquisa em História (GRUPEH/UFJF) e desenvolve estudos relacionados à educação, à infância, à formação docente e aos cotidianos escolares.

Keywords: Enchantments, Pedagogical practices, Decoloniality.

CÍRCULOS DE ENCANTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: A TRAVÉS DE LAS LEYENDAS AMAZÓNICAS, SE ENGENDRA EL LEÓN

RESUMEN
El texto aborda la enseñanza de la Historia desde la perspectiva de los círculos simbólicos de encantamientos, articulando mitos amazónicos, praxis pedagógica y una perspectiva decolonial. Basado en autores como Krenak, Benjamin, Freire y Campbell, entiende el mito como una dimensión constitutiva de la experiencia humana y una forma legítima de conocimiento histórico. La imagen de la tejedora de días simboliza la temporalidad no lineal, marcada por la repetición, el cuidado y los nuevos comienzos, en oposición al tiempo progresivo de la modernidad capitalista. En el campo de la praxis, el samba-enredo de Estácio de Sá (2025) se lee como una narrativa simbólica de conciencia y acción colectiva. La experiencia pedagógica desarrollada en el quinto grado integró narrativas indígenas, leyendas amazónicas y la expedición de Orellana, problematizando la historia colonial. El diálogo con Todorov destacó la construcción asimétrica de la alteridad en el proceso de conquista. La lectura de Potiguara permitió la reinscripción de las mujeres indígenas como sujetos históricos y políticos. De este modo, enseñar Historia se convirtió en un acto de reencantamiento crítico del mundo, de escucha sensible y de compromiso con la vida.

Palabras clave: Encantamientos, Prácticas pedagógicas, Decolonialidad.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Munck (2024), as narrativas mitológicas nos permitem reestabelecer elos entre os homens e seus meios de existir no mundo natural. Mundo este, que vem sendo transformado pelo capitalismo que incide rompimentos variados na humanidade e no mundo natural. Weber *(*por Weber *apud* Schluchter*,* 2014) diz que os desencantamentos produzidos pelo espírito do capitalismo, não advém de uma única pessoa, sendo ela o observado ou o observador, mas é um longo processo histórico-cultural que envolve ideias, instituições e interesses.

Ademais, pontua Krenak (2020) nossa humanidade não se resume no uso das ferramentas, isso é o que o capitalismo quer que acreditemos. A eco humanidade integra a natureza simbólica criando e recriando significados. Somos lançados em círculos simbólicos de encantarias, nos quais a experiência humana é inseparável da natureza. Corpos-terra em constante relação sendo habitantes sensíveis da teia da vida. Krenak (2020) diz que os círculos de pertencimento homem/natureza não são metáforas abstratas, e sim formas de pertencimento à Terra. Para o autor a modernidade rompeu o encantamento ao separar humanidade e natureza, sendo os círculos simbólicos de encantarias modos de existência em

que o humano não se aparta da Terra, mas a experimenta como extensão de si. Freire (2013) reinscreve os círculos no campo das práxis. Para ele, não se trata de um encantamento ingênuo, mas de uma leitura sensível e crítica do mundo. Ser lançado nesses círculos é aprender a nomear o mundo com o corpo, a palavra e a experiência, reconhecendo-se como sujeito histórico e natural ao mesmo tempo. Encantaria como conscientização sensível.

Ainda nesse sentido, Benjamin (2005) tenciona os círculos ao lembrar que o encantamento foi interrompido pelo progresso, e mesmo assim, aposta nos fragmentos, nas imagens dialéticas, nas experiências sensíveis que resistem à linearidade histórica. Para ele, os círculos simbólicos de encantarias podem ser lidos como brechas no tempo homogêneo, onde a memória, o mito e a experiência ainda vibram. Lampejo de sentido.

A repetição ritual do mito renova o mundo e restaura a ordem ao atualizar o tempo sagrado e a ordem simbólica. Diz o mito que uma velha anciã tece o tempo, imagem que pode ser compreendida à luz de Benjamin (2005), como imagem dialética capaz de interromper o tempo homogêneo e progressivo da modernidade, reinscrevendo a experiência na memória e no sentido. Nessas circunstâncias, todas as vezes que o mundo se derrama a ponto de esgarçar a existência humana, torna-se necessário retornar a uma temporalidade outra, na qual a natureza falava e o humano sabia escutá-la.

O encontro se dá pela tecelã dos dias, segundo Munck (2024), é representada como uma senhora de pele escura, cabelos presos em duas tranças já brancas, moradora de uma caverna peruana. Nesse espaço, a velha tece um manto maravilhoso a ser ofertado ao búfalo sagrado, gesto que simboliza a manutenção da ordem cosmológica e a continuidade do tempo. O manto encontra-se quase concluído. A anciã tece franjas e amarra os espinhos de porco com os dentes; nesse fazer, seus dentes projetam-se para fora da gengiva, marcas do tempo e do trabalho incessante. Ao seu lado, o fiel cachorro dorme, guardião silencioso da cena. A velha cuida do fogo para que jamais se apague, pois, no caldeirão ferve todas as sementes do mundo. O fogo deve permanecer aceso na medida exata, para que as sementes não queimem. Por isso, ela interrompe momentaneamente a tecelagem, levanta-se para mexer o caldeirão, sopra as brasas, ajusta o recipiente e revolve seu

conteúdo, mantendo o equilíbrio entre permanência e renovação. Tempos distintos se constelam em um mesmo instante. O gesto de tecer, interrompido pela necessidade de manter o fogo aceso e as sementes a salvo, suspende a linearidade temporal e instaura uma temporalidade densa, marcada pela repetição, vigília e cuidado.

Com a distração da velha o cachorro aproxima-se do manto tecido, encontra um fio solto e o puxa, fazendo com que o tecido se desfaça ponto a ponto, transformando-se em um vasto emaranhado de fios caóticos. Quando a anciã retorna ao tear, depara-se com os fios embolados, toma um deles, ou um espinho mordido, e, sem dirigir o olhar ao cachorro, recomeça a tecer. Imediatamente, sua mente é tomada pela imagem de um manto ainda mais lindo, a ponto de não mais se lembrar do tecido anterior. A velha jamais consegue concluir o manto, pois o cachorro sempre intervém. Segundo dizem os antigos, isso se faz necessário, pois se um dia o manto fosse finalizado o mundo tal como o conhecemos se encerraria no mesmo instante. Nesse aspecto, a história não se apresenta como continuidade progressiva, mas como interrupção, pontua Benjamin (2005). O gesto involuntário do animal rompe a linearidade do trabalho e produz um emaranhado de fios caóticos, imagem que projeta a ideia de ordem permanente e evidencia a fragilidade das construções humanas. Nesse instante, o passado mítico e o presente histórico se constelam, fazendo interromper uma temporalidade outra, marcada pela repetição e pela possibilidade. Ao recomeçar a tecer sem nostalgia do manto anterior, a velha encarna a recusa benjaminiana da história como acumulação, afirmando em vez disso, a história como campo de recomeços, lampejos e reconfigurações. O fato de o manto jamais se concluir preserva o mundo em estado de abertura, impedindo seu fechamento definitivo e mantendo viva a tensão entre ruína e criação que caracteriza a experiência histórica.

Nessa direção, Campbell (2008), compreende os mitos como referências fundamentais para o crescimento humano e para os processos de transformação pessoal, uma vez que operam como sistemas simbólicos capazes de afetar profundamente a mente do indivíduo. Ao oferecer imagens e narrativas que orientam a experiência, os mitos possibilitam uma vida em sintonia com a natureza, rompendo a rigidez do tempo histórico e permitindo o ingresso no tempo mítico. Assim, a

imagem da tecelã dos dias, lida como imagem dialética e como estrutura mítica, não apenas preserva o mundo em aberto, mas também convoca o sujeito a escuta, a reinvenção de si e à participação consciente na teia da vida.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interpretativa e caráter pedagógico-experiencial, ancorada em uma perspectiva decolonial do ensino de História. O trabalho desenvolveu-se a partir de um relato de prática docente realizado ao longo do ano letivo de 2025, em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, no qual o ensino histórico foi concebido como práxis, nos termos freireanos, articulando ação, reflexão e sensibilidade.

A metodologia fundamentou-se na integração de narrativas míticas amazônicas, textos historiográficos, obras literárias indígenas e manifestações culturais contemporâneas, como o samba-enredo da Estácio de Sá (2025), compreendidos como linguagens legítimas de produção de conhecimento histórico. As atividades pedagógicas incluíram leitura mediada de textos, escuta de narrativas orais, análise de imagens, músicas e símbolos, rodas de conversa e produção de registros reflexivos pelos estudantes. A abordagem histórica privilegiou a problematização da colonização da Amazônia, articulando o relato da expedição de Francisco de Orellana às cosmologias indígenas, às lendas de fundação do território e às narrativas das Icamiabas, tensionando a linearidade do tempo histórico e a centralidade do olhar europeu. Inspirada em Benjamin, a análise buscou romper com a noção de progresso contínuo, valorizando imagens dialéticas, fragmentos e temporalidades outras.

O percurso metodológico adotou ainda princípios da educação intercultural e da pedagogia decolonial, reconhecendo os saberes indígenas como sistemas complexos de interpretação do mundo. Dessa forma, o ensino de História foi conduzido como experiência estética, ética e política, orientada pelo reencantamento crítico do mundo, pela escuta sensível e pela formação de sujeitos históricos conscientes de sua relação indissociável com a natureza, a memória e a coletividade.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho fundamenta-se em uma perspectiva crítica e decolonial do ensino de História, compreendendo o mito e o encantamento como dimensões constitutivas da experiência humana e da produção do conhecimento histórico. A modernidade capitalista, conforme (Weber, apud Schluchter, 2014) instaurou um processo de desencantamento do mundo ao separar humanidade e natureza, impondo uma temporalidade linear e progressiva que fragilizou os vínculos simbólicos com a Terra.

Em contraponto, Krenak (2020) afirma a inseparabilidade entre humanidade, natureza e memória, compreendendo os círculos de encantamento como formas concretas de pertencimento e existência. Essa concepção sustenta uma pedagogia que reconhece os saberes indígenas como epistemologias legítimas, tensionando a colonialidade do conhecimento histórico. Benjamin (2005) contribui ao criticar a ideia de história como continuidade cumulativa, propondo a noção de tempo histórico marcado por interrupções, imagens dialéticas e constelações entre passado e presente. Nessa perspectiva, o mito e a memória operam como brechas no tempo homogêneo da modernidade, permitindo a reinscrição da experiência histórica em temporalidades densas e significativas.

A noção de práxis, em Freire (2013), articula ação e reflexão como fundamentos do processo educativo, compreendendo o encantamento não como alienação, mas como condição para uma leitura crítica e sensível do mundo. Ensinar História, assim, implica formar sujeitos históricos capazes de reconhecer-se em relação com o outro, com o território e com a coletividade. Os estudos de Eliade (2010) e Campbell (2008) reforçam o mito como realidade cultural e sistema simbólico orientador da experiência humana, enquanto Todorov (2010) possibilita problematizar a colonização como processo de interpretação assimétrica do outro. Por fim, Potiguara (2024) e Munck (2024) afirmam a escrita indígena e a experiência docente como práticas de resistência, reencantamento crítico e reconstrução de sentidos no ensino de História.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1. Práxis: O leão se engerou em encantamento Amazônico

É nas práxis, entendida nos termos freireanos, como ação e reflexão indissociáveis, que o leão se engendra, isto é, que a potência adormecida se constituí como força histórica capaz de intervir no mundo. Por meio da qual sujeitos se reconhecem como históricos e capazes de intervir no mundo. Nesse sentido, o samba-enredo da Estácio de Sá (2025) pode ser lido como uma narrativa simbólica de práxis, na medida em que articula memória ancestral, encantamento e ação coletiva. Como potência que se constitui no percurso e não como dado natural ou essência fixa. Ao deslocar-se para a floresta e encontra-se com os seres encantados, o movimento dialoga diretamente com Freire (2013), para quem a consciência não é algo pronto, mas que se transforma na experiência, na leitura crítica do mundo e na ação transformadora. O leão enquanto símbolo do sujeito coletivo, engendra-se na travessia, isto é, nas práxis. Além disso, o samba rompe com a lógica do tempo histórico linear ao reinscrever o presente mítico, no qual natureza, ancestralidade e cultura não estão dissociadas. Esse deslocamento temporal não constitui alienação, mas ampliação da leitura de mundo, que integra razão, sensibilidade e pertencimento.

O encantamento, aqui não é fuga da realidade, mas condição para reencantá-la criticamente. O leão se engendra não como símbolo de dominação, mas como figura da consciência que desperta, se reconhece em relação e se faz ação transformadora no mundo. Foi assim que ingressamos nos estudos históricos do ano letivo de 2025, a partir de uma abordagem decolonial que tenciona as narrativas eurocêntricas e reconhece os saberes dos povos amazônicos como formas legítimas de produção histórica. O trabalho pedagógico articulou narrativas originárias da Amazônia a trajetória da expedição espanhola liderada por Francisco de Orelhana que, em busca do mítico El Dorado, percorreu um grande rio da América do Sul, posteriormente nomeado pelos europeus como rio Amazonas. Ao acompanhar o curso do rio desde as nascentes nos Andes peruanos até sua foz no oceano Atlântico, a proposta não se limitou ao relato da “descoberta”, mas problematizou esse marco histórico ao evidenciar encontros, conflitos e cosmologias indígenas, bem como elementos míticos-encantados que explicam, simbolicamente, a origem do nome Amazonas. Dessa forma, a narrativa histórica foi construída como espaço de diálogo entre diferentes regimes de saber, rompendo com a linearidade

colonial do tempo e ampliando as possibilidades de leitura crítica do passado. Trabalhamos a temática da exploração e dos encontros culturais entre europeus e povos originários, a luz de Todorov, focalizamos os conflitos, as trocas e, sobretudo, os modos de leitura do outro produzidos no contexto colonial, compreendendo a conquista não apenas como dominação territorial, mas como processo de interpretação assimétrica, no qual o europeu impôs seus códigos, silenciando cosmologias e formas distintas de relação com o mundo. Nesse percurso, a análise das diferentes narrativas permitiu problematizar a construção da alteridade, evidenciando como desconhecimento, ou a recusa, do outro sustentou práticas de violência, apagamento e exploração. Tal abordagem dialoga com uma perspectiva decolonial ao intentar a centralidade do olhar europeu e ao reconhecer os saberes indígenas como sistemas complexos de significação histórica, cultural e cosmológica.

4.2. Ancestralidade e resistência

A leitura da obra de Garcez (2012) possibilitou articular processos históricos, com exceção da expedição de Orelhana, aos mitos do EL Dorado e às lendas que nomeiam lugares, evidenciando como narrativas fundadoras circulam na memória coletiva e organizam modos de compreender o território. Inspirados pelas reflexões de Krenak (2020) compreendemos que essas narrativas não se separam da vida, pois expressam formas de relação entre humanidade e natureza que a racionalidade colonial tentou silenciar. No contexto de sala de aula, esse movimento permitiu deslocar a história de um relato linear de acontecimentos para uma experiência viva de escuta, pertencimento e relação. Já a obra de Potiguara (2024) nos ofereceu a possibilidade de trabalhar a história a partir de uma perspectiva indígena, feminina e descolonizadora, ao narrar a trajetória das mulheres guerreiras associadas às chamadas “amazonas”. Ao acompanhar Conhori (velha anciã) que encarna a resistência, os estudantes entraram em contato com uma personagem que opera como elo entre o passado mítico, a memória coletiva e a presença indígena contemporânea. A relação entre Conhori e as guerreiras revelou uma linhagem feminina fundada na autonomia, na solidariedade, na força ritual e no conhecimento comunitário. Possibilitou uma abordagem que nos permitiu questionar a separação

entre história, mito e vida, ao mesmo tempo em que problematizamos a lente colonial que exotizou, erotizou ou violentou as mulheres indígenas. Assim, a prática pedagógica tornou-se um espaço de reencantamento crítico do mundo, no qual o ensinar e aprender significou também reaprender a escutar outras formas de existir, narrar e resistir.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A análise dos dados obtidos fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, interpretativa e reflexiva, considerando os registros produzidos ao longo do ano letivo de 2025, tais como observações da prática docente, falas dos estudantes durante rodas de conversa, produções escritas e expressivas, além das interações estabelecidas em sala de aula a partir das narrativas míticas e históricas trabalhadas.

Os dados indicam que a inserção das narrativas indígenas amazônicas e dos mitos de encantamento promoveu maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem histórica. Observou-se que o contato com histórias originárias, personagens femininas indígenas e cosmologias não eurocêntricas favoreceu a curiosidade, a escuta atenta e a participação ativa, rompendo com a percepção da História como um relato distante e exclusivamente factual. Outro elemento recorrente nos dados refere-se à ampliação da compreensão temporal. Os estudantes passaram a reconhecer que o tempo histórico não se organiza apenas de forma linear e progressiva, mas pode ser compreendido por meio de ciclos, repetições e permanências, especialmente quando articulado ao mito e à memória. Tal percepção evidencia a potência pedagógica das imagens simbólicas e das narrativas encantadas na construção de uma leitura histórica mais complexa e crítica.

As análises das produções escritas e orais revelaram ainda um deslocamento na forma como os estudantes compreenderam a colonização da Amazônia. Ao relacionar a expedição de Francisco de Orellana às cosmologias indígenas e às lendas das Icamiabas, os estudantes demonstraram maior capacidade de problematizar a noção de “descobrimento”, reconhecendo os conflitos, as violências e os silenciamentos produzidos pelo processo colonial. Esse movimento indica o desenvolvimento de uma leitura crítica da alteridade, conforme proposto por Todorov

(2010).

Observou-se também o fortalecimento da dimensão ética e relacional do ensino de História. A recorrência de falas que associavam natureza, território e vida sugere que os estudantes passaram a perceber a Amazônia como espaço vivo e relacional, e não apenas como recurso natural ou cenário geográfico. Tal compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Krenak (2020) sobre pertencimento e eco-humanidade.

Por fim, os dados evidenciam que o uso do samba-enredo da Estácio de Sá (2025) como linguagem mediadora contribuiu para integrar emoção, memória coletiva e ação reflexiva, potencializando a aprendizagem histórica por meio da experiência estética. Essa articulação entre mito, música e história favoreceu processos de identificação, escuta sensível e construção coletiva de sentidos, reafirmando o ensino de História como práxis crítica, estética e transformadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse percurso formativo encontrou ressonância no samba-enredo da Estácio de Sá (2025) no qual o leão se “engerou” em meio aos encantados amazônicos. Ao trazer para a cena simbólica a floresta, os mitos e as presenças ancestrais, o samba reafirma, tal como propõe Krenak (2020), que não há separação entre humanidade, natureza e memória. Na experiência pedagógica, o samba funcionou como linguagem mediadora capaz de articular mito, história e sensibilidade, permitindo aos estudantes compreender que as narrativas indígenas não pertencem a um passado fossilizado, mas continuam vivas, cantadas, dançadas e atualizadas no presente. Assim como Conhori, em Potiguara (2024), encarna a continuidade entre passado mítico e presença indígena contemporânea, o leão da Estácio se engendra na travessia, afirmando uma identidade coletiva que se constrói na relação, na escuta e na ação. Desse modo, o samba-enredo ampliou a leitura histórica ao instaurar práxis estética e pedagógica na qual aprender história significou também reencantar o mundo e reconhecer outras formas de existir, narrar e resistir.

Por fim, a experiência desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025, foi, antes de tudo, um exercício de escuta, deslocamento e reaprendizagem. Ao organizar o trabalho em torno da descolonização do mito, da cosmovisão indígena de autoria,

buscamos romper com narrativas históricas cristalizadas e criar, em sala de aula, um espaço de leitura crítica e sensível do mundo. A recuperação do mito da Icamiabas, compreendido como parte de uma epistemologia indígena permitiu ir a contrapelo da história nos termos benjaminianos, reinscrevendo mulheres indígenas como Canhori, e as Icamiabas, não como figuras fantásticas ou folclóricas, mas como sujeitas políticas, guardiãs de saberes, do território e da continuidade dos povos.

Ao dialogar com Krenak (2020) compreendemos e evidenciamos que o mito, território e vida não se separam. Trabalhar a Amazônia enquanto espaço vivo, sagrado e relacional possibilitou aos estudantes perceber que o corpo, memória e natureza constituem uma mesma trama que projeta a lógica predatória e colonial que insiste em apartar a humanidade e o mundo natural. A leitura de Potiguara (2024), foi decisiva nesse percurso, ao afirmar uma escrita indígena que reivindica a palavra, revisita tradições e reconstrói discursos historicamente silenciados, reinscrevendo mulheres indígenas na história como sujeitos do conhecimento, da palavra e da ação.

Como professora, reconheço que esse trabalho desenvolvido numa turma de quinto ano, reafirmou minha compreensão de que o mito não é ilusão nem fuga da realidade, mas uma dimensão constitutiva da experiência humana. Em consonância com Eliade (2010), compreendo o mito como realidade cultural existencial que oferece sentido, orientação e pertencimento. Encerrar esse contexto é, portanto, reconhecer que ensinar história, nesse percurso, significou também reencantar o mundo, devolver densidade ao tempo e afirmar a educação como prática de escuta, resistência e transformação. Ou seja, foi um gesto de reencantamento crítico do mundo e de compromisso com a vida que insiste em permanecer.

7. REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**: com Bill Moyers. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCEZ, Lucília. **O descobrimento do rio Amazonas**. São Paulo: Prumo, 2012.

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA ESTÁCIO DE SÁ. **O Leão se engerou em encantado amazônico**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Estácio de Sá, 2025. Enredo carnavalesco.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. E-book.

KRENAK, Ailton.**A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MUNCK, Sabrina do Nascimento. **“Professora, por que você demorou tanto?”***:* vivências pelo mundo borrado da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Conhori e as Icamiabas**: guerreiras da Amazônia. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2024.

SCHLUCHTER, Wolfgang. **O desencantamento do mundo: seis estudos sobre Max Weber**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2010.