

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Arthur Ponté Rinco

O Conto Zoofolclórico do Boitatá e suas Visões de Natureza

Juiz de Fora

2025

ARTHUR PONTÉ RINCO

O Conto Zoofolclórico do Boitatá e suas Visões de Natureza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Tropia Barreto de Andrade

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rinco, Arthur Ponté.

O conto zoofolclórico do boitatá e suas visões de natureza / Arthur Ponté Rinco. -- 2025.

112 f. : il.

Orientador: Guilherme Tropia Barreto de Andrade

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Natureza. 2. Cultura. 3. Folclore. 4. Zoofolclore. 5. Boitatá. I. Andrade, Guilherme Tropia Barreto de, orient. II. Título.

Arthur Ponté Rinco

O Conto Zoofolclórico do Boitatá e suas Visões de Natureza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 03 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Guilherme Trópia Barreto de Andrade - Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Cristhiane Carneiro Cunha Flôr
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Leandro Barreto Dutra
Universidade do Estado do Amazonas

Juiz de Fora, 13/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Tropia Barreto de Andrade, Professor(a)**, em 03/10/2025, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Barreto Dutra, Usuário Externo**, em 06/10/2025, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristhiane Carneiro Cunha Flor, Professor(a)**, em 07/10/2025, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2552184** e o código CRC **09DAD261**.

AGRADECIMENTOS

Em meio à jornada que traça o meu caminhar acadêmico, quero expressar gratidão às entidades divinas e guias espirituais, cuja luz invisível ilumina meus passos. Agradeço a Deus, aos orixás Oxum, Oxóssi e Logun-Edé, cujas energias entrelaçam-se com os fios do meu destino, inspirando a jornada da vida e do conhecimento.

À linhagem que tece os fios do meu ser, ofereço minha eterna reverência. Aos ancestrais que, com mãos invisíveis, moldaram meu destino nas curvas do tempo, minha gratidão se estende como raiz antiga. À minha avó Lenice, mulher de fibra e ternura, e ao meu avô Sebastião, cuja memória hoje se esconde nos véus do esquecimento, deixo um tributo em palavras e lágrimas serenas. Ainda que os nomes e rostos lhe escapem, permanece em mim a grandeza do seu amor e cuidado — e é nela que me reconheço, sempre. Vô, o senhor sempre será lembrança viva em meu coração, e sua história pulsa em cada gesto meu. Obrigado por me tornar o que sou, mesmo quando o tempo tenta esconder as cores da tua lembrança.

Mãe e pai, pilares de amor, construtores do alicerce que sustenta meus sonhos, agradeço pela dádiva de pertencer à sua linhagem.

À minha irmã Wanessa, mulher de força doce e presença luminosa, agradeço por ser abrigo, confidente e espelho de todas as fases da minha vida. Em teus gestos encontro acolhimento, nas tuas palavras, o sopro de coragem que tantas vezes me sustentou. Ao lado do meu cunhado e amigo Cyr, que soma generosidade ao nosso convívio, formam um lar de afeto que me inspira.

Aos meus sobrinhos, Heitor e Luísa, pequenos grandes encantos que reinventam a beleza do mundo a cada sorriso, agradeço por serem centelhas de alegria em minha caminhada. São vocês, com seus olhares curiosos e corações abertos, que me ensinam a renovar o encantamento pelas pequenas coisas. Obrigado por fazerem meu universo mais leve, mais doce, mais vivo.

Ao meu marido Leandro, eterno companheiro de sonhos, cuja presença amorosa é alento e abrigo nos dias de bonança e de tormenta, dedico mais que palavras: dedico a própria essência desta caminhada. Seu amor é farol que jamais se apaga, estrela guia que me orienta quando as marés da vida se agitam, e porto seguro onde posso repousar minhas inquietações. Ele é o sopro que alimenta minha coragem, a voz serena que me lembra quem eu sou quando o mundo se mostra severo. É graças ao teu apoio inabalável, ao encorajamento constante e à fé silenciosa que deposita em mim, que me aventurei nos desafios do mestrado, acreditando que sou capaz de transcender qualquer limite. Nos teus olhos encontrei o reflexo da esperança, nas

tuas mãos, a força que me sustentou quando quis desistir, e no teu abraço, a certeza de que nunca estou só. Este trabalho carrega teu nome em silêncio, pois cada página escrita foi também sustentada pelo teu amor e presença.

À Tia Rita, sogra de alma generosa, cujo afeto se derrama como um colo materno em minha vida, agradeço por cada gesto de cuidado e pela delicadeza com que tece sua presença em meu caminho.

Ao meu orientador, Guilherme Trópia, farol sábio que ilumina os meandros da pesquisa, agradeço por sua orientação firme e afetuosa, pelo olhar que vislumbra horizontes além do meu e pelo apoio que sustenta minhas asas acadêmicas.

Aos amigos, com destaque à Lara Casarim, e ao Wellington, que foi meus ouvidos em todos os capítulos da minha vida e com quem compartilho vinte anos de história.

À minha mãe de santo e amiga, Fernanda T’Oxumarê, guardiã de caminhos e portadora de AXÉ, agradeço por me iniciar nessa trilha sagrada, bela e iluminada. Suas palavras, bordadas de sabedoria e cuidado, foram bússolas em momentos de dúvida e sementes de força nos dias de silêncio. Que sua luz continue a ressoar em meu caminhar como um canto antigo que nunca se apaga.

À escola que abraçou meus anseios de conhecimento, em especial a minha diretora, Rogéria, pelas partilhas diárias e cafés intermináveis e aos alunos que dividem comigo o fervor da descoberta, minha gratidão se estende como raízes profundas. Que este agradecimento, entrelaçado com a poesia da vida e a magia dos orixás, seja uma oferenda aos corações que, de diferentes maneiras, moldaram a tessitura do meu percurso.

*Aqueles que, com amor e sabedoria, me ensinaram a ver a magia da vida na natureza
(Rinco, 2024).*

*Inventei um menino levado da breca para me ser.
Ele tinha um gosto elevado para o chão.
De seu olhar vazava uma nobreza de árvore.
Tinha desapetite para obedecer a arrumação das coisas.
Passarinhos botavam primavera nas suas palavras.
Morava em maneira de pedra na aba de um morro.
O amanhecer fazia glória em seu estar.
Trabalhava sem tréguas como os pardais bicam as tardes.
Aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem.
Contudo que soletrasse rãs melhor que mim!
Era beato de sapos.
Falava coisinhas seráficas para os sapos como se namorasse com eles.
De manhã pegava o regador e ia regar os peixes.
Achava arrulhos antigos nas estradas abandonadas.
Havia um dom de triste atravessado nele.
Moscas botavam ovo no seu ornamento de trapo.
As garças pensavam que ele fosse árvore e faziam sobre ele suas brancas bostas.
Ele não estava nem aí para os estercos brancos.
Porém o menino levado da breca ao fim me falou que ele não fora inventado por esse cara poeta
Porque fui eu que inventei ele.
(Barros, 2008, p. 12).*

RESUMO

Este estudo analisa os modos de ver, sentir e compreender a natureza presentes nos contos zoofolclóricos brasileiros, com foco nas representações simbólicas de animais. A investigação parte da premissa de que tais narrativas expressam cosmologias e saberes ancestrais sobre o mundo natural, revelando múltiplas visões de natureza enraizadas no imaginário, na memória e na cultura popular. A pesquisa concentra-se na figura do Boitatá, examinada em diferentes registros literários. Adota-se uma abordagem qualitativa orientada por duas dimensões analíticas: a simbólica, voltada aos significados arquetípicos e elementos míticos, e a comportamental, centrada nos valores éticos, sociais e ecológicos presentes nas ações das personagens. Os resultados evidenciam que o Boitatá, enquanto personagem zoofolclórico, pode atuar como mediador cultural, articulando mito e ciência na construção de sentidos sobre a natureza. Conclui-se que os contos analisados constituem documentos pedagógicos e culturais, contribuindo para a valorização do patrimônio imaterial e oferecendo potencial para práticas educativas que integrem conhecimento científico e saberes populares.

Palavras-chave: Natureza; Cultura; Folclore; Zoofolclore; Boitatá.

ABSTRACT

This study analyzes the ways of seeing, feeling, and understanding nature present in Brazilian zoofolkloric tales, focusing on the symbolic representations of animals. It departs from the premise that such narratives express cosmologies and ancestral knowledge about the natural world, revealing multiple visions of nature rooted in imagination, memory, and popular culture. The research centers on the figure of the *Boitatá*, examined through different literary records. A qualitative approach is adopted, guided by two analytical dimensions: the symbolic, addressing archetypal meanings and mythical elements, and the behavioral, focusing on the ethical, social, and ecological values embedded in the characters' actions. The results show that the *Boitatá*, as a zoofolkloric character, can act as a cultural mediator, bridging myth and science in the construction of meanings about nature. It is concluded that the analyzed tales serve as both pedagogical and cultural documents, contributing to the appreciation of intangible heritage and offering potential for educational practices that integrate scientific knowledge and traditional wisdom.

Keywords: Nature; Culture; Folklore; Zoofolklore; Boitatá.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Interpretação artística da personagem folclórica Cuca, feita por estudante	29
Figura 2 - Interpretação artística das personagens folclóricas brasileiras Iara, Matinta Pereira, Boitatá e Mula-sem-cabeça, feitas por estudante	30
Figura 3 - Ilustração artística Curupira	67
Figura 4 - Ilustração artística Ondina	68
Figura 5 - Representação da figura mítica Boitatá	84
Figura 6 - Representação do Orixá Oxumaré	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Títulos relacionados aos saberes populares, ensino de ciências e literatura zoofolcórica 58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECON	Instituto Regina Mater de Educação
ERIC	Education Resources Information Center
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RPG	Role-Playing Game
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	O CONTO INICIAL: MEMÓRIAS DE UMA VIDA MÁGICA, TECIDAS NA CULTURA E NA CIÊNCIA	14
1.1	A JORNADA MÁGICA DA INFÂNCIA AO SER PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO DAQUILO QUE ME COMPÔE	15
1.2	SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS: ENTRE A DANÇA DOS SABERES, A MELODIA DO ENSINO E MEMÓRIAS DE MIM E TANTOS OUTROS...	25
2	TRADIÇÕES QUE FALAM: UMA POSSIBILIDADE DE VER/DESVER NATUREZA, ZOOLOGIA E FOLCLORE	36
3	REZA A LENDA: UMA BREVE VIAGEM À HISTÓRIA DO NOSSO FOLCLORE	43
3.1	BOITATÁ: A NOSSA SERPENTE DE FOGO!	48
4	MITOS, ANIMAIS E CIÊNCIA: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O FOLCLORE NO ENSINO	56
5	TECENDO SIGNIFICADOS: A METODOLOGIA QUALITATIVA NA ANÁLISE DO ZOOFOLCLORE	74
6	SOB OS SIGNOS DA SERPENTE: ENTRE FOGO, ÁGUA E ENCANTAMENTOS	82
6.1	A COBRA DE FOGO: O BOITATÁ - GUARDIÃO DAS FLORESTAS E O FOGO VIVO DAS LENDAS	83
6.1.1	Análise de Dimensão Simbólica do Conto	85
6.1.2	Análise de Dimensão Comportamental do Conto	94
7	QUANDO O FOGO ILUMINA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA JORNADA ENTRE SERPENTES, SABERES E ENCANTAMENTOS	99
	1044	

1 O CONTO INICIAL: MEMÓRIAS DE UMA VIDA MÁGICA, TECIDAS NA CULTURA E NA CIÊNCIA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar
(Freire, 1997. p. 79).

Ao revisitar as memórias que moldaram meu percurso, reconheço que cada desafio enfrentado ao longo da minha jornada profissional representou uma etapa crucial no meu aprendizado. Assim como Paulo Freire expressou sabiamente em *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1997, p. 79), “*ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar*”. Cada momento de reflexão solitária e cada desafio superado não apenas me fortaleceram, mas também me possibilitaram aprender a superar obstáculos e a crescer de maneira significativa.

As experiências que emergiram silenciosamente constituíram a base da minha transição para a vida adulta, me permitindo ocupar espaços que anteriormente eram inacessíveis para alguém com minha origem periférica. Ao refazer a retocar os sonhos pelos quais me coloquei a caminhar, percebi a importância de ser flexível e adaptável, ajustando constantemente meu caminho em direção aos meus objetivos. Cada desafio enfrentado foi uma oportunidade de aprender e crescer, e cada reflexão silenciosa me impulsionou a me dedicar apaixonadamente à educação e à pesquisa.

Portanto, minha jornada profissional tem sido uma manifestação viva do conceito de aprendizado contínuo e desenvolvimento pessoal. Cada passo dado ao longo do caminho tem representado não apenas uma progressão em direção aos meus objetivos, mas também uma oportunidade para absorver sabedoria, compreender o mundo que me cerca e evoluir constantemente como educador e pesquisador. Assim como a citação de Freire, inserida na abertura deste capítulo, ressalta a importância do fazer e retocar o sonho, minhas experiências reforçaram a noção de que a jornada em si é tão vital quanto o destino, oferecendo oportunidades valiosas para crescimento pessoal e profissional.

Ao olhar para trás, vejo os contornos das montanhas que escalei, os vales profundos que atravessei e os rios turbulentos que cruzei. Cada passo, cada queda e cada vitória foram ingredientes indispensáveis nessa jornada sinuosa da vida. Lembro-me das vezes em que a incerteza pairava pesadamente sobre meus ombros, e da força interior que emergiu para me impulsionar adiante. Em cada desafio, encontrei não apenas obstáculos, mas também

oportunidades para me superar e crescer. Aprendi que a verdadeira grandeza reside na coragem de persistir, de adaptar e de buscar incansavelmente a excelência. Portanto, prometo continuar a trilhar esse caminho com fervor e determinação, honrando as lições do passado e abraçando as possibilidades do futuro. A história que estou tecendo é mais do que uma simples narrativa; é um tributo à resiliência, à perseverança e à capacidade humana de se reinventar. Que cada passo adiante seja uma homenagem às lições aprendidas, e que cada meta alcançada seja uma celebração das forças que residem dentro de mim. Que minha jornada seja um lembrete de que, apesar das adversidades, é possível não apenas sobreviver, mas também prosperar, florescer e frutificar. Portanto, sigo trilhando este caminho com empenho e abertura às incertezas que acompanham toda trajetória de aprendizagem. A história que estou construindo não é uma narrativa de certezas, mas uma expressão da minha busca por compreender, ressignificar e dialogar com os saberes que me atravessam. Que cada passo seja uma oportunidade de rever caminhos, de reavaliar escolhas e de reconhecer, na dúvida e na inquietação, os motores do conhecimento. Em vez de oferecer modelos ou certezas, que esta trajetória possa abrir espaço para o pensamento crítico e para o constante exercício de transformação – de mim mesmo e daquilo que comprehendo como ciência e existência.

1.1 A JORNADA MÁGICA DA INFÂNCIA AO SER PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO DAQUILO QUE ME COMPÔE

Caminhar pelas trilhas da memória, em busca da compreensão da origem, da gênese dos sentimentos e das aflições que permearam/permeiam minha existência, é como adentrar em um teatro e contemplar os fragmentos de uma peça cheia de significado. Cada cena vivida, cada diálogo, gesto e emoção se desvela diante dos meus olhos, tecendo a complexa tapeçaria da minha jornada. Assim como Maknamara (2016), que recupera suas memórias escolares para compreender a constituição de seu ser professor, percebo que minhas vivências enquanto aluno, marcadas por afetos, desafios e descobertas, constituem alicerces fundamentais da minha identidade docente. Para o autor, narrar a própria trajetória permite não apenas revisitar o passado, mas ressignificar experiências e compreender a docência como um processo permeado por epistemologias sensíveis e subjetividades inquietas. Ao tomar minhas memórias como matéria de reflexão, busco também compreender como a escola, ora espaço de encantamento, ora de exclusão, moldou meu desejo de ensinar ciências de forma significativa, crítica e amorosa.

Nesse palco etéreo, as cores se mesclam em harmonia, as vozes ecoam, os risos e as lágrimas se entrelaçam, revelando os amores que despertaram em meu ser como raios esperançosos. Entre meus tropeços e minhas quedas, momentos de perfeição, resistência e resiliência, percebo a poesia da vida que moldou minha trajetória. Resgatando as memórias e transcrevendo-as com a caneta d’alma, tento desvendar os segredos que conduzem a essência de minha existência. Através desse exercício, desconstruo e reconstruo minha história com amor e fé, descobrindo a mágica transformadora que me faz permanecer de pé, firme e resiliente diante das adversidades da vida.

Fui criado aos braços de meus avós, pelo aconchego de minha mãe e aprendendo sobre amor e amizade com minha irmã. Foi ao final do mês de abril de 1994, em mais uma tarde de outono, em que mais um menino nasce, mais um Arthur ganhara a vida, estrelando sua jornada. E assim permaneço, residente em minha cidade de origem, Juiz de Fora, a “princesinha” de Minas Gerais (MG).

Da infância tenho lembranças vagas, fragmentos de brincadeiras entre risos e amizades, tecidos com linhas coloridas dos amigos e amigas de meu bairro e escola. A convivência familiar e os pedaços da vida escolar traçam a trama de minha história. No entanto, analisando mais a fundo para buscar alguma relação com a pesquisa, uma memória remota, primitiva, ressoa em mim, um diamante em forma de lembrança: o dia que minha mãe me presenteou com uma fita cassete do filme *O Rei Leão*¹.

Naquele momento particular, assistindo aquela animação, pude sentir o desabrochar de amor imensurável pela natureza, pelos animais, pelas suas sutis ou intensas interações, pelos comportamentos que espelham a natureza em sua essência.

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo “cultural-imagético”, em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente informal dissimula interesses comerciais, e ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades (Martins; Tourinho, 2010, p. 42).

Esse “currículo” não se limita a moldar preferências momentâneas, ele atua como uma semente invisível, capaz de germinar paixões duradouras. No meu caso, foi justamente nesse entrelaçar de imagens, sons e narrativas que um vínculo profundo começou a se formar — uma ligação afetiva e curiosa com a vida natural, que ultrapassava o simples entretenimento. Foi ali,

¹ O REI LEÃO. Direção: Rob Minkoff; Roger Allers. Burbank, CA: Disney Pixar, 1994. 1 DVD (88 min), son., color.

naquele sonoro presente, que a semente do “eu biólogo” encontrou solo fértil, germinando com força e propósito e, assim estabelecendo, a criação de identidade de um jovem menino. Assim, como um garoto dotado de encantamento, percebi o chamado da vida selvagem, o fascínio pelo estudo de suas formas e mistérios. Naquele momento mágico, o destino desdobrou suas asas e alçou meu ser na direção das ciências biológicas, nutrindo minha alma com paixão pelos seres que habitam esse vasto mundo.

Desde então, carrego comigo a busca pelo entendimento dos segredos da vida, pelos segredos ocultos nos domínios da natureza. Sigo em frente, trilhando o caminho do conhecimento, com a determinação de um eterno professor biólogo em formação, pronto para desvendar os mistérios e celebrar a riqueza da biodiversidade que nos envolve.

Além do despertar para a maravilha da vida em todas as suas formas, minha jornada também é abraçada pela espiritualidade, influenciada pelo legado sagrado do meu amado avô. Foi por sua sabedoria ancestral, amor e dedicação que encontrei nas tradições da Umbanda e do Candomblé o sagrado que ilumina a minha alma. O legado de meu avô se torna então o alicerce em minha caminhada terrena, permitindo-me honrar a tradição, cultivar a espiritualidade e vivenciar/experienciar com alegria a magia da vida. Nessas tradições ancestrais, mergulho em um oceano de fé e constante conexão com o divino, enquanto sinto a presença da natureza em forma de orixás, guias espirituais e meus ancestrais, que caminham ao meu lado, guiando meus passos.

“*Olhe para as estrelas*”, como Mufasa, do filme O Rei Leão, tão sabiamente disse, “*os grandes reis do passado estão nos observando no céu. Quando você se sentir sozinho, lembre-se de que os reis sempre estarão lá para guiá-lo, e eu também*”.

Essa poderosa citação ressoa profundamente em minha jornada, especialmente quando entrelaçada com a influência deixada pelo legado sagrado do meu eternamente amado avô. Suas sábias palavras e orientações rígidas e afetuosas, continuam a ecoar em meu ser, guiando-me não apenas através das tradições da espiritualidade, mas também através dessa passagem chamada vida.

Na minha religião, na minha casa de santo, cada toque do atabaque, cada cantiga entoada, cada reza tirada me envolve em um manto de energia transcendental, lembrando-me da presença constante dos orixás e ancestrais que caminham ao meu lado. Nessa jornada, encontro uma harmonia que vai além das fronteiras da biologia e da espiritualidade, uma harmonia que nutre não apenas minha alma, mas também meu profundo amor e gratidão por todas as formas de manifestações divinas ao meu redor. Enquanto honro a influência

transformadora do meu avô, seu legado perdura em minha devoção fervorosa às tradições sagradas, iluminando cada passo que dou com sua sabedoria ancestral.

Uma outra memória preciosa da minha infância é a forma como minha mãe costumava ler para mim as histórias fascinantes do folclore brasileiro. Sentados juntos, à tarde ou a antes de dormir, ela trazia à vida as lendas e os mitos que permeiam as florestas e rios do nosso país. Cada palavra, cada pedacinho das histórias, era como se abrisse um portal mágico que me transportava para um mundo encantado, onde seres fantásticos e criaturas extraordinárias ganhavam vida. Fadas, curupiras, boitatás, sereias e sacis percorriam as páginas dos livros, e moravam nas palavras da minha mãe, enquanto minha imaginação se enchia de cores e formas exuberantes.

Mas foi a conexão especial que estabeleci com os animais do folclore brasileiro que verdadeiramente encantou meu coração. A cada conto, eu me apaixonava pelas histórias de serpentes gigantes que guardavam tesouros escondidos nas profundezas dos rios, ou dos guerreiros indígenas que se transformavam em aves majestosas para proteger a natureza. O boto cor-de-rosa, com seu olhar enigmático e lendas de amor e sedução, despertava em mim uma mistura de admiração e curiosidade.

Esses seres míticos e os animais fantásticos do folclore brasileiro se tornaram meus companheiros constantes em jornadas imaginárias. À medida que crescia, minha paixão pelos animais do folclore se aprofundava, alimentando meu desejo de conhecer mais sobre a fauna, a flora, os ecossistemas e biomas do Brasil. Eu me encontrava fascinado pela rica biodiversidade que inspirou essas histórias ancestrais, e meu anseio de desvendar os segredos dos ecossistemas e proteger as espécies em perigo só aumentava. Mal sabia a criança Arthur que, essa luta seria, é e será para sempre uma briga de forças e poder constante...

Assim, as histórias do folclore brasileiro, entrelaçadas com minha conexão com a natureza, moldaram minha paixão pelos animais. Através desses contos, aprendi a valorizar a importância de preservar a diversidade e a harmonia que existem entre os seres vivos. E, até hoje, enquanto sigo o caminho do conhecimento como um eterno professor e biólogo em formação, sinto gratidão pelas sementes plantadas pela leitura dessas histórias mágicas e pela conexão com os animais do folclore brasileiro, que continuam a me inspirar e motivar.

Além disso e/ou talvez pelo amor ao nosso folclore, por nossa rica literatura e contos fantásticos, mergulhei em mundos de imaginação através de jogos de interação (RPG²). Nestas

² O RPG, ou *Role-Playing Game*, é um tipo de jogo no qual os participantes assumem papéis fictícios e criam narrativas colaborativamente. Os jogadores desempenham o papel de personagens em um mundo fictício, criado pelo mestre do jogo ou pelos próprios jogadores, e interagem entre si para desenvolver uma história em conjunto.

narrativas fictícias, transcendendo as fronteiras do real e abraço a liberdade da imaginação, despertando a chama criativa que arde dentro de mim. Nestes universos mágicos, seres míticos e criaturas extraordinárias se entrelaçam em aventuras emocionantes, desafiando minha mente e cativando minha alma. Cada página e cada sessão de jogo são oportunidades para me perder em histórias fascinantes, explorar novas realidades e descobrir novos aspectos de mim mesmo. Essa paixão pela literatura fantástica e pelos jogos de RPG nutre minha criatividade, expande minha imaginação e me proporciona uma fonte inesgotável de inspiração em minha jornada.

Aquelas sementes, outrora plantada a muitas mãos, com ternura, carinho e cuidado, agora floresce e se fortalece, guiando-me em minha jornada. A área das ciências, cada vez mais presente e vibrante, ganha vida graças aos professores e professoras que iluminaram meu caminho.

Em meus mestres e mestras, encontrei exemplos vivos de profissionais capazes de despertar em mim a paixão pelo aprendizado. Na escola, o encanto pelas ciências naturais tomava conta do meu ser, pois desde cedo a biologia, química e física se tornaram minhas matérias prediletas. Seus mistérios, curiosidades e explicações me cativaram, revelando-se como janelas para a compreensão da vida em todas as suas manifestações. Além disso, foi no ambiente escolar que compreendi a importância da luta por um mundo mais justo, equitativo e respeitoso por meio da educação. Assim, o caminho se tornou cristalino e indiscutível: meu propósito é ser um professor de ciências, um canal de inspiração, conhecimento e transformação, semeando nos corações dos meus estudantes o amor pelo saber e alimentando a esperança de um futuro melhor.

Dentro desse universo infinito das ciências, meu coração se entrelaça com a magia dos animais. Cada instante reservado ao estudo de suas criaturas despertava uma chama inextinguível, uma esperança inebriante. Ansiava por conhecer mais e mais, envolvendo-me em um amor ardente pelo conhecimento. No entanto, a frustração ecoava em minha alma, pois apenas imagens escassas, enjaulados em páginas de livros, me permitiam ver aqueles seres tão amados. Era um chamado, um convite para aprofundar-me nas profundezas da biologia, transcender as barreiras do papel e trazer à vida o encanto daquelas criaturas magníficas. Assim, em cada caminhar dos estudos, eu buscava desvelar os mistérios ocultos, resgatar a essência

Embora o RPG seja frequentemente associado a jogos de mesa, ele também se estende a jogos de computador e videogames. O RPG pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento lúdico de crianças e adolescentes de várias maneiras: desenvolvimento social e da imaginação, habilidades para resolução de problemas, desenvolvimento emocional, aprimoramento das habilidades linguísticas e aprendizado cooperativo (Botrel, Del Debbio, 2003).

pulsante daqueles seres e, através do conhecimento, fazer ecoar a voz dos animais que habitam minha alma.

Em março de 2012, as portas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) se abriram para mim, concedendo a tão esperada aprovação no curso superior de Ciências Biológicas. A conquista desse espaço público foi fruto dos anos de dedicação aos estudos durante o ensino fundamental e médio, e o Programa de Ingresso Seletivo Misto, o PISM, foi o caminho que me conduziu à universidade. Cada instante dedicado aos livros e às disciplinas escolares foi recompensado neste momento.

Durante minha jornada acadêmica, abracei todas as oportunidades que se apresentavam diante de mim. Por meio de bolsas, recebi subsídios que me mantiveram no caminho de minha formação. No entanto, foi o Programa de Iniciação à Docência, o PIBID, que inflamou a chama latente de ser professor e a despertou com intensidade. Através de sua estrutura acolhedora e mentoria cuidadosa, encontrei não apenas o suporte necessário para desenvolver minhas habilidades pedagógicas, mas também uma comunidade dedicada de educadores apaixonados que compartilhavam o mesmo fervor pela transformação educacional.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão ao PIBID³ por acreditar em meu potencial e por fornecer uma plataforma que não apenas nutriu meu crescimento profissional, mas também fortaleceu minha crença no poder transformador da educação. Através de suas oportunidades de aprendizado prático e imersão na realidade escolar, fui capaz de consolidar minha vocação e me comprometer ainda mais com a missão de inspirar e capacitar as mentes jovens de amanhã. Que este humilde reconhecimento sirva como uma homenagem sincera à dedicação incansável de todos os envolvidos no programa, que continuam a moldar e inspirar as futuras gerações de educadores. O PIBID foi, verdadeiramente, o farol que iluminou meu caminho rumo a uma jornada de ensino repleta de significado e impacto duradouro.

Nessa experiência transformadora, tive o prazer de acompanhar professoras que ministravam aulas de biologia em Escolas Estaduais Periféricas da Rede Estadual (MG) de ensino. Foi ali, junto a essas educadoras inspiradoras, que testemunhei a importância do trabalho docente como instrumento de transformação social. Através do PIBID, pude vivenciar o poder da educação em romper barreiras e levar conhecimento, esperança e oportunidade aos jovens estudantes. Assim, aquele desejo guardado, de ser professor, encontrou eco em cada

³ Conforme o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a iniciação à docência para a melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da educação pública brasileira.

passo que trilhei durante a graduação, me preparando para seguir o caminho que sempre esteve destinado a mim: o de educar, inspirar e despertar nos outros a mesma paixão pela ciência e pelo aprendizado que me guiaram ao longo de minha jornada.

Retornar a esse espaço escolar despertou em mim uma força indomável, um ímpeto de mudança, a vontade de mostrar aos jovens que existem outros horizontes possíveis, além dos impostos, e que, apesar das batalhas árduas e das indicações exigidas, é possível alcançar os sonhos e transformá-los em realidade.

A escola, outrora meu refúgio como estudante, agora me acolhe como um santuário de formação profissional. Recordar os corredores familiares, as salas de aula repletas de descobertas e os cantos tranquilos onde buscava refúgio nas páginas dos livros desperta uma onda de gratidão e nostalgia em meu coração. Naqueles dias de aprendizado e crescimento pessoal, cada professor se tornou um guia compassivo, cada lição uma oportunidade de expansão do conhecimento, e cada desafio uma pedra fundamental para o desenvolvimento de minha própria identidade. Lembrar-me da influência positiva e do calor acolhedor que a escola proporcionou é lembrar-me da grande importância desse ambiente de aprendizado no meu caminho para a maturidade. Foi ali, entre os corredores repletos de sonhos e as salas de aula transbordando de conhecimento, que as sementes de minha paixão pelo ensino e pela educação foram plantadas e nutridas.

Cada interação, cada conversa inspiradora e cada desafio superado moldaram não apenas minha compreensão do mundo, mas também meu propósito na vida.

Neste santuário de aprendizado, encontrei não apenas conhecimento, mas também compreensão e empatia, pilares fundamentais que agora sustentam minha jornada como educador. A gratidão pela escola como meu refúgio e fonte de inspiração persiste, impulsionando-me a retribuir o amor e o apoio que recebi, tornando-me um guia compassivo e uma presença positiva para os jovens que hoje caminham pelos mesmos corredores que um dia caminhei. Contemplar esses espaços educacionais era como contemplar um universo de possibilidades, onde eu questionava incessante o novo molde de percepção e criticava a relação entre escola, ensino e sociedade, sob uma ótica da falta.

Entreguei meu corpo e minha alma à experiência docente, recebendo apoio inestimável da professora Dra. Michele Munk e das minhas supervisoras, a professora Dra. Marcela Afonso Oliveira e a professora Lucimar Santiago, além do afeto caloroso dos funcionários e dos estudantes. A Professora Dra. Michele Munk foi uma verdadeira inspiração, com sua habilidade única de orientar, guiar, ensinar e motivar. Sua orientação ultrapassou os limites acadêmicos,

proporcionando um suporte que transbordou empatia e sabedoria, e tornando cada interação uma oportunidade de aprendizado profundo e significativo.

Já a minha amiga, a Professora Dra. Marcela Afonso Oliveira, com sua excelência acadêmica e dedicação inabalável, mostrou-se uma mentora comprometida, atenciosa e afetuosa. Com um olhar atento e sensível, ela soube equilibrar a rigorosidade intelectual com uma gentileza acolhedora, que tornava o ambiente de trabalho um espaço estimulante e cheio de empatia e amor.

Em paralelo ao meu tempo de descoberta como professor, mergulhei como voluntário no Laboratório de Herpetologia, dedicado ao estudo dos répteis, na UFJF. Ali, reencontrei um antigo sentimento, um pouco adormecido pelas responsabilidades da vida, o amor pela vida animal. Fui arrebatado por tudo que aprendi e pela compreensão de como os répteis são animais essenciais para a manutenção do equilíbrio em nosso planeta, capaz até mesmo de salvar vidas humanas. Agora, eu estava prestes a concretizar meu sonho: quase professor, quase biólogo, transbordante de novos conhecimentos para compartilhar com os alunos/as que acompanhava.

Juntamente com a coordenação do laboratório e as professoras doutoras Bernadete Maria de Sousa e Iara Novelli, e com o apoio do PIBID, embarquei em uma jornada emocionante de palestras e rodas de conversa. Tive a oportunidade de levar espécies animais para esses eventos, compartilhando meu conhecimento zoológico com comunidades escolares e não escolares. Cada momento foi uma chance de cativar e inspirar, preenchendo os corações e mentes dos participantes com a magia da vida selvagem. Foi incrível testemunhar a reação das pessoas quando se depararam com esses animais fascinantes diante de seus olhos. Cada palestra se tornou uma aventura emocionante, uma jornada que abriu portas para um novo mundo de maravilhas e descobertas. E ver os jovens encontrando uma nova paixão e curiosidade ao interagir com os animais, foi verdadeiramente comovente. Saber que pude preencher algum espaço daquelas pessoas, despertando bons sentimentos pela natureza e pela ciência, trouxe uma imensa gratificação e reafirmou meu compromisso com a educação.

Cada momento dessas experiências educacionais enriquecidas fortaleceu meu vínculo com a missão de inspirar os outros e cultivar uma apreciação mais profunda pelo mundo natural ao nosso redor.

Em meados de 2018, antes mesmo de concluir minha formação, tive a honra de ingressar como professor no Instituto Regina Mater de Educação (CECON), onde permaneço até os dias de hoje, agora atuando também como coordenador da área de Ensino Técnico. Leciono Ciências da Natureza, Biologia e disciplinas técnicas no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e no Ensino Técnico, experienciando, a cada aula, a potência transformadora da

educação vivida com propósito. Esta escola representa, para mim, a materialização do ideal que sempre cultivei: um espaço onde o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas se preocupa, sobretudo, com os caminhos singulares que cada estudante percorre na construção do conhecimento e na ressignificação do saber em sua própria vida. O CECON é, assim, mais que um ambiente escolar — é um território de trocas, escutas e afetos, onde educar é semear sentidos e cultivar possibilidades.

Acredito que o saber escolar deve dialogar com a vida, com os desafios do dia a dia e com as realidades dos estudantes. Paulo Freire (1997) reforça essa concepção ao afirmar que a aprendizagem só ocorre plenamente quando o pensamento crítico do educador não bloqueia a capacidade dos alunos de desenvolverem o seu próprio pensamento crítico. É com base nessa visão que busco desenvolver uma prática educativa que não se limite à preparação para o mercado de trabalho, mas que tenha como objetivo a formação de cidadãos críticos, atuantes e comprometidos com a transformação social.

Minha prática pedagógica é permeada pelo afeto, pela escuta ativa e pela valorização das vivências dos meus alunos. Acredito que é por meio dessas relações que conseguimos promover conexões significativas entre as diversas áreas do conhecimento. Inspirado por Paulo Freire, valorizo profundamente o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de um currículo integrado — que reconheça o valor de cada disciplina, mas também as inter-relações entre elas.

Em minhas reflexões como educador, frequentemente me questiono sobre os efeitos da fragmentação do saber na compreensão do mundo pelos alunos. Acredito que essa divisão rígida entre disciplinas pouco contribui para lidar com os fenômenos da vida real, que são complexos e interconectados. Por isso, defendo e aplico em minha prática uma abordagem interdisciplinar, essencial para formar sujeitos críticos, conscientes e preparados para os desafios contemporâneos. Contudo, reconheço os inúmeros desafios práticos dessa proposta — entre eles, a dificuldade dos alunos em conectar conteúdos e a resistência de muitos docentes a metodologias não tradicionais. Essa tensão é especialmente evidente no ensino de Zoologia, campo historicamente tratado de forma descontextualizada e fragmentada. Como destacam Salgado e Magalhães (2016), ainda é comum que as aulas priorizem a memorização de nomes e classificações, com pouca atenção ao vínculo entre o saber científico e o universo simbólico dos estudantes. Os autores denunciam a visão da Zoologia como disciplina "ultrapassada", marcada por uma abordagem excessivamente morfológica, e propõem como alternativa metodológica o uso de elementos do folclore para despertar o interesse e estabelecer conexões significativas entre o conhecimento científico e o popular. Ao integrar lendas e mitos ao ensino

dos insetos, por exemplo, promovem-se experiências de aprendizagem mais envolventes, interdisciplinares e contextualizadas. Assim como Paulo Freire nos ensina que o conhecimento nasce da problematização do mundo vivido, vejo na proposta de Salgado e Magalhães uma inspiração para romper com a lógica da educação bancária e caminhar rumo a uma prática mais dialógica, criativa e libertadora.

Ao explorar a relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos escolares, é inegável que ambos desempenham papéis distintos no processo educacional. Os conhecimentos científicos, muitas vezes oriundos da pesquisa e da experimentação, representam uma busca contínua pela compreensão profunda dos fenômenos naturais e sociais. Eles são fundamentais para o avanço do conhecimento em diversas áreas e proporcionam uma base sólida para o entendimento das leis que regem o universo.

Para Alice Lopes (1997), o conhecimento escolar é uma construção social, moldada por valores, crenças e interesses culturais, políticos e sociais. Ela critica a visão tradicional de currículo como mera transmissão de saberes, desconsiderando que há sempre uma seleção cultural que define o que é legitimado como conhecimento. Essa crítica ressoa em minha trajetória.

Em 2019, realizei o sonho de infância: me tornei biólogo. Hoje, sou professor de Ciências e Biologia, unindo minha paixão pela educação e pela vida. Sinto-me profundamente grato por exercer essa missão, por despertar o encantamento pelo mundo natural e contribuir para o crescimento dos meus estudantes. Ensinar é, para mim, mais que uma profissão — é uma forma de nutrir a alma, de manter viva a chama do conhecimento.

Ao olhar para minha trajetória, percebo que ela é feita de encontros marcantes: o amor pelos animais, a espiritualidade ancestral, os contos do folclore, a paixão pela ciência. Tudo isso se entrelaça na minha prática docente, orientada pelo afeto, pela escuta e pelo desejo de um mundo mais justo. Cada aula, cada troca com os alunos, é uma celebração da vida e da potência transformadora da educação.

Continuo aprendendo, crescendo e me encantando — com a ciência, com os saberes populares, com a força dos meus alunos. E é assim que sigo: ensinando, aprendendo e semeando sentidos no caminho.

1.2 SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS: ENTRE A DANÇA DOS SABERES, A MELODIA DO ENSINO E MEMÓRIAS DE MIM E TANTOS OUTROS...

*Memória: o lugar onde guardo o que vivi e o que sonhei viver
(Rinco, 2024)⁴.*

Desde o meu ingresso na escola como professor de ciências e biologia, rapidamente identifiquei uma lacuna significativa no ensino de Zoologia: a falta de proximidade com o objeto de estudo. Essa percepção, no entanto, não surgiu do acaso, mas está enraizada nas experiências que vivi enquanto estudante. Como bem aponta Maknamara (2016, p. 495), ao refletir criticamente sobre suas vivências escolares, ele pôde construir “uma prática atenta, sensitiva e responsável diante das necessidades de [seus] alunos”. Assim como ele, comprehendi que minha trajetória enquanto aluno — marcada por descobertas, encantamentos e também ausências — se desdobraria diretamente em minha prática docente, orientando meu olhar, minhas metodologias e minhas inquietações pedagógicas.

Ao refletir sobre minha trajetória como educador, percebo que minhas experiências escolares não apenas moldaram minha prática, mas também operam como uma espécie de arquivo, atravessado por discursos e vontades de verdade. Como afirma Sílvia Chaves (2017, p. 164), “trago esses questionamentos para atiçar o pensamento, fazendo desconfiar que talvez nossas memórias não sejam tão nossas assim”, ao provocar a pensar que aquilo que chamamos de memória pode, muitas vezes, ser uma invenção produzida pelas narrativas dominantes sobre o ser professor.

Essas memórias, então, não apenas narram o que fomos, mas também delimitam o que devemos ser. Elas operam como dispositivos simbólicos que, ao mesmo tempo em que revelam fragmentos de nossas histórias, impõem molduras normativas sobre o que significa ser professor — especialmente no campo das Ciências da Natureza. Ao assumir uma prática sensível e questionadora no ensino de ciências, busco tensionar esses discursos hegemônicos, muitas vezes cristalizados em currículos rígidos, expectativas padronizadas e na visão técnica do professor como mero transmissor de saberes. Como nos provoca Sílvia Chaves (2017), é preciso desconfiar daquilo que chamamos de memória, pois muitas vezes “nossas memórias não são tão nossas assim”. São memórias moldadas por narrativas oficiais, por vontades de

⁴ Autoria própria, 2024.

verdade institucionalizadas, que definem lugares e identidades previamente roteirizados para o ser docente.

Inspirado por essa provocação, comprehendo que o exercício da docência — especialmente no ensino de Ciências — deve ser também um gesto de invenção. É nesse movimento de romper com os roteiros prontos que esta dissertação se insere. Mais do que preencher uma lacuna no ensino de Zoologia, proponho um deslocamento de olhar: uma reinterpretação dos modos de ensinar e aprender Ciências a partir de um lugar mais sensível, poético e conectado com as experiências, memórias e afetos dos estudantes. Busco, com este trabalho, comprehender como os contos zoofolclóricas, com suas representações simbólicas e culturais, oferecem modos singulares de ver e narrar a natureza e os animais — articulando saberes que transcendem a ciência ao entrelaçarem imaginação, cultura e tradição popular. Meu objetivo não é oferecer respostas definitivas, mas abrir caminhos para pensar metodologias como experimentações vivas, enraizadas na realidade social dos sujeitos e na complexidade dos mundos que habitam.

Entendo que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos. Ao longo da minha trajetória, comprehendi que a docência precisa ser uma prática viva, sensível e em constante reinvenção. Defendo um ensino de Ciências que dialogue com o simbólico, com o cotidiano e com os afetos, rompendo com a rigidez de paradigmas tradicionais que limitam o saber à memorização de classificações ou à neutralidade dos conteúdos.

Para mim, o ato de ensinar se assemelha a uma peça de teatro: o professor assume o papel de diretor, guiando a construção coletiva do conhecimento, enquanto os estudantes são protagonistas ativos dessa cena. Nessa metáfora, o orientador atua nos bastidores, como um olhar provocador que instiga reflexões e sustenta o processo formativo.

Acredito que as metodologias que escolhemos revelam muito das concepções pedagógicas que carregamos. Por isso, sigo buscando estratégias que promovam a participação, a escuta, a diversidade de olhares e a transformação. Como destaca Isabel Alarcão (2011), é preciso ser mais do que um reproduutor de práticas — é necessário refletir, criar e se permitir afetar. É nesse movimento que minha prática docente se constrói: entre o planejamento e o improviso, entre a memória e o devir, sempre guiada pelo compromisso com uma educação mais crítica, criativa e humanizadora.

Ao lecionar Zoologia, compartilho das inquietações sobre a constituição do conhecimento científico no ambiente escolar. Compreendo que o conhecimento transmitido não é uma simples reprodução da ciência, mas uma construção mediada pelo contexto da escola e

pelos saberes dos alunos. Concordo com as professoras Maria Inês Rosa e Roseli Shenzler (2003, p. 31), que classificam as concepções de ensino em técnica, prática e emancipatória,

o técnico é aquele que movimenta os seres humanos para adquirir conhecimentos que levam ao controle técnico dos objetos naturais. O conhecimento que resulta desse tipo de interesse é tipicamente instrumental, na forma de explicações científicas. O interesse técnico é supostamente “desinteressado”. Por outro lado, o prático gera um conhecimento de natureza interpretativa, capaz de informar e orientar o juízo prático, sendo delimitado por significados subjetivos. Nessa perspectiva, todos os sujeitos participantes validam o conhecimento produzido. O emancipatório investe na possibilidade de superar a limitação dos significados subjetivos em direção a um saber emancipador cujo marco de referência objetivo permite a comunicação e a ação social, mediante processos reflexivos (Rosa; Shenzler, 2003, p. 31).

Em outras palavras, o conhecimento técnico é instrumental e “desinteressado”, o prático é interpretativo e validado pelos sujeitos, enquanto o emancipatório busca superar os limites subjetivos rumo a um saber comunicável e socialmente transformador. Também compartilho da fala de Lúcia Moysés (1994, p. 16), que afirma que, mesmo professores conscientes do seu papel como mediadores, muitas vezes têm sua função reduzida a executores de determinações externas, impostas por especialistas ou políticas que não consideram o contexto escolar. Essa situação nos transforma em meros aplicadores, quando, na verdade, como ressalta Krasilchik (1987), somos os responsáveis por decidir quais artefatos curriculares utilizar conforme a realidade de cada turma. Michael Young (2000, p. 13) reforça essa ideia ao defender que o professor deve ser um agente ativo e crítico no processo de inovação pedagógica, participando do processo dinâmico de mudança em seu próprio contexto.

A partir dessa perspectiva, comprehendo que o conhecimento científico escolar em Zoologia precisa ir além da memorização fragmentada e descontextualizada, comum no ensino tradicional (Pereira, 2012; Magalhães; Grossi, 2021). É necessário integrar saberes culturais, como mitos e lendas, capazes de tornar o ensino mais próximo e significativo para os estudantes. Günther Zupanc (2008) destaca que a Zoologia, apesar da fragmentação em subdisciplinas, ainda tem o papel unificador de interpretar a diversidade animal, enquanto Mendonça (2008) ressalta a importância de apresentar o conteúdo de modo claro e contextualizado, estimulando o interesse dos alunos.

Sabemos que o ensino de Ciências, e em especial da Zoologia, tem potencial para despertar o imaginário dos estudantes, aproximando-os do meio ambiente e dos animais (Vasconcelos; Souto, 2003). Porém, como apontam Santos e Fachín-Terán (2011) e Fernandes (1998), essa disciplina enfrenta problemas como o uso exclusivo do livro didático, a falta de

recursos didáticos alternativos, o método oral expositivo e a formação inicial insuficiente dos professores. Isso resulta em um ensino tedioso, focado na memorização de nomes científicos e ciclos, e pouco acessível aos alunos.

Diante disso, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas, buscando integrar saberes populares e metodologias inovadoras que promovam a compreensão crítica e o interesse dos estudantes, conectando o conhecimento zoológico com questões ecológicas e de preservação, conforme sugerem Zupanc (2008) e Mendonça (2008).

Ser professor de Ciências e lecionar Zoologia é, para mim, mais do que transmitir informações biológicas: é despertar sensibilidade, curiosidade e afeto. Sou um provocador que estimula perguntas ainda não feitas, buscando acender o encantamento pela vida em todas as suas formas. Na minha trajetória, percebi que o ensino da Zoologia só se torna significativo quando conecta o conteúdo científico à experiência, cultura e imaginação dos alunos.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, cujo foco recai sobre a figura do Boitatá, personagem emblemática do folclore brasileiro. A proposta é realizar uma análise de suas dimensões simbólicas, comportamentais e interpretativas, investigando como essa entidade é representada nos contos zoofolclóricos e de que maneira contribui para a construção de sentidos sobre a natureza e os animais. Ao considerar o Boitatá não apenas como um mito, mas como uma expressão cultural carregada de significados ancestrais, a pesquisa busca compreender os modos pelos quais o imaginário popular formula percepções sobre o mundo natural, revelando relações entre cultura, linguagem e ambiente.

Assim como o professor é um provocador, o mito também o é — provoca sentidos, resgata memórias, amplia visões de mundo. O uso de lendas e mitos envolvendo animais permite não apenas abordar conteúdos zoológicos, mas também suscitar discussões sobre identidade, território, ética ambiental e modos diversos de conhecer a natureza. Portanto, lecionar Zoologia com base em saberes populares não é abandonar o rigor científico, mas é reconhecer que a ciência também pode ser poética, afetiva e situada. É ensinar com os pés no chão da sala de aula e os olhos voltados para as histórias que constroem o imaginário coletivo, tecendo pontes entre o conhecimento acadêmico e os saberes do povo. Ser professor, nesse sentido, é encarnar uma pedagogia do encantamento — uma pedagogia que transforma tanto o estudante quanto aquele que ensina.

A inspiração para unir os estudos em Zoologia aos contos folclóricos surgiu durante uma aula sobre répteis no meu sétimo ano, em 2024. Na ocasião, estávamos discutindo sobre a biologia e ecologia dos répteis crocodilianos (jacarés, crocodilos e gaviais), e eu explicava as relações taxonômicas, sistemáticas e comportamentais desses animais. Foi, nesse momento, que

um aluno fez o seguinte comentário: “*Isso tudo aí, para mim, é a Cuca do Sítio do Pica-Pau Amarelo!*”⁵. Em seguida, ele me presenteou com um desenho dessa personagem. Outra aluna, inspirada pela ideia, fez um desenho em que os grupos de vertebrados apareciam como personagens do folclore, reforçando o potencial desses elementos culturais para aproximar os alunos dos conteúdos científicos de maneira lúdica e significativa.

Figura 1 - Interpretação artística da personagem folclórica Cuca, feita por estudante



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Ao observarmos a imagem da personagem folclórica Cuca, desenhada por um estudante, percebemos que ela ultrapassa a função de mera reprodução estética: trata-se de uma operação de reconfiguração simbólica que condensa imaginário, memória cultural e afetividade. A figura da Cuca, tradicionalmente vinculada a história de medo e controle, é

⁵ A Cuca é uma personagem do folclore brasileiro, famosa por sua representação como uma criatura assustadora que rouba crianças desobedientes. Geralmente, ela é descrita como uma velha bruxa ou uma figura monstruosa com traços reptilianos, como a pele de jacaré. Em algumas versões, a Cuca também é vista como uma figura sobrenatural com habilidades mágicas. O mito da Cuca tem raízes no imaginário popular e pode ter sido inspirado pela *coca*, uma criatura assustadora do folclore português. No Brasil, o personagem foi amplamente popularizado pelo escritor Monteiro Lobato em sua obra "O Sítio do Picapau Amarelo", na qual a Cuca aparece como uma bruxa poderosa e antagonista das aventuras. Essa figura folclórica representa o medo do desconhecido e é usada tradicionalmente como uma advertência às crianças para obedecerem aos pais e se comportarem bem.

reinterpretada segundo as lentes do aluno, que traduz em traços gráficos o modo como comprehende e se relaciona com esse símbolo.

Desse modo, a imagem produzida no contexto escolar emerge como um gesto cognitivo e cultural, situado na tessitura entre os saberes populares e os discursos pedagógicos. Representar, nesse contexto, é interpretar o mundo a partir de um lugar epistêmico particular, onde o simbólico ganha forma visível por meio do desenho.

Portanto, a ilustração da Cuca pode ser compreendida como uma expressão cultural significativa, que revela mais do que a simples imagem de um personagem: ela materializa o modo como um jovem estudante se conecta com elementos do folclore e ressignifica esse imaginário no contexto escolar. Ao representar esse ser fantástico, o estudante recria sentidos e aproxima o universo simbólico da cultura popular dos processos de aprendizagem, permitindo que o ensino incorpore também a sensibilidade, a criatividade e os saberes tradicionais presentes no cotidiano dos alunos.

Figura 2 - Interpretação artística das personagens folclóricas brasileiras Iara, Matinta Pereira, Boitatá e Mula-sem-cabeça, feitas por estudante



Fonte: Acervo pessoal do autor (2025).

Naquele momento singular, durante a minha aula, quando o aluno fez o comentário peculiar sobre os crocodilianos, associando-os à Cuca do Sítio do Pica-Pau Amarelo encontrei não apenas uma observação curiosa, mas um ponto de partida para um objeto de pesquisa fascinante no meu ensino de ciências e biologia. Essa conexão, aparentemente improvável, entre a taxonomia dos répteis e um personagem folclórico, despertou minha curiosidade sobre como os saberes populares e a formação literária poderiam ser entrelaçados com o conhecimento em ciências escolar de maneira mais significativa. Essa experiência única desencadeou uma profunda reflexão sobre como os contos folclóricos populares podem ser integrados de maneira eficaz no processo educacional. Percebi que as histórias folclóricas não são apenas parte do nosso patrimônio cultural, mas também podem servir como pontes poderosas para tornar o aprendizado científico mais acessível e envolvente.

Ao considerar a Cuca em relação aos crocodilianos, percebi que os contos populares, muitas vezes, encapsulam conceitos científicos de maneira metafórica, proporcionando uma perspectiva única e memorável. Assim que percebi essa associação entre a Cuca e os crocodilianos, mergulhei em uma fascinante pesquisa sobre como o folclore e a ciência podem estar relacionados.

A Cuca, essa figura antropozoomórfica lendária, que muitas vezes assume a forma de um réptil crocodiliano temível, estabelece uma ponte única entre a tradição popular e conceitos científicos profundos. Essa fusão pode proporcionar uma visão que transcende a mera narrativa, transformando-se em uma metáfora rica em significado. Ao considerar os crocodilianos, símbolos de adaptabilidade, vejo na Cuca a personificação da resiliência e da capacidade de enfrentar as adversidades. Como se, ao enfrentar essa criatura lendária, estivéssemos lidando com os desafios da vida, aprendendo a nós adaptarmos e a sobrevivermos em meio às turbulências.

A Cuca, vinculada aos crocodilianos, não se torna apenas uma figura folclórica; ela se torna uma âncora cultural, carregando consigo o respeito e o temor associados a esses répteis poderosos em várias culturas. É como se, ao evocar a Cuca, estivéssemos evocando não apenas uma entidade mitológica, mas estivéssemos trazendo e estabelecendo uma conexão ancestral com a natureza e seus mistérios.

Nesse mergulho simbólico, é possível encontrar também a representação dos ciclos naturais. Os répteis, com sua longevidade, trazem consigo a mensagem da continuidade e da passagem do tempo. A Cuca, então, transforma-se em uma metáfora viva para a importância de respeitar e compreender os ciclos naturais, lembrando-nos de que somos parte de um tecido mais amplo da existência. Assim como os répteis são símbolos de resistência e longevidade, a

Cuca, ao assumir diferentes formas, espelha as variadas fases que todos nós experienciamos ao longo da vida. É como se, ao nos depararmos com a presença da Cuca em nosso caminho, estivéssemos diante de oportunidades valiosas para transformação e desenvolvimento pessoal.

Por fim, a Cuca, nossa “bruxa jacaré” do folclore, associada aos crocodilianos, torna-se uma guardiã simbólica da ecologia e do equilíbrio ambiental. Ela nos lembra da importância de preservar nossa conexão com a natureza e de agirmos como zeladores responsáveis pelo equilíbrio ecológico e pela manutenção da vida.

Ao fazer essa conexão entre folclore e ciência, a figura da Cuca ultrapassa as fronteiras do imaginário popular, transformando-se em uma narrativa enriquecedora que não apenas entretém, mas também educa, transmitindo sabedoria ancestral de forma ressonante. Nesse sentido, como Alves (2017) menciona em relação ao pensamento de Monteiro Lobato, o estudo das credíncias populares permite acessar a psique profunda de um povo e orientar os processos educativos.

Diante desse entendimento, e ao ouvir a reflexão do meu aluno sobre a figura da Cuca, encontro eco no que Lopes (2013) discute com base nas ideias de Basil Bernstein: a teoria da recontextualização,

A discussão de Bernstein não é especificamente relativa ao conhecimento escolar, mas ao discurso pedagógico. Isso porque sua preocupação não é epistemológica, não focaliza o conhecimento curricularizado. Seu enfoque simultaneamente sociológico e linguístico, o que leva a se preocupar com as regras que regem a apropriação pedagógica dos mais diferentes conteúdos a serem ensinados, independentemente da especificidade desses conteúdos (Lopes, 2013, p. 2).

A teoria da recontextualização, desenvolvida por Bernstein e explicada por Alice Lopes, faz parte de sua teoria dos códigos e aprofunda-se no modo como o conhecimento é produzido, modificado e transmitido dentro das instituições educacionais. Bernstein introduz o conceito de recontextualização para descrever o processo no qual o conhecimento, originalmente gerado em contextos especializados, como o acadêmico e o científico, é transformado ao ser adaptado para outros contextos, especialmente o educacional. Nessa transição, o conhecimento pode sofrer alterações, simplificações e reorganizações que buscam ajustá-lo a necessidades pedagógicas e culturais específicas. Assim, o conhecimento produzido no campo de origem – universidades e centros de pesquisa – é cuidadosamente selecionado, adaptado e transformado antes de ser transmitido no campo de recontextualização, que abrange escolas e instituições de ensino.

Bernstein (2000) explica que agentes diversos, incluindo governos, docentes e autores de materiais didáticos, desempenham um papel essencial nesse processo, influenciando como o conhecimento será apresentado e, muitas vezes, moldando-o de acordo com ideologias, valores e interesses particulares. Esse processo de recontextualização não é, portanto, neutro; ele implica escolhas que podem refletir e perpetuar perspectivas culturais e políticas.

A ideia do sociólogo, portanto, nos revela, essencialmente, como o conhecimento é transformado para atender ao contexto mais amplo da educação formal, analisando o impacto e as consequências dessas adaptações e destacando a importância de entender como essas modificações moldam o aprendizado e a percepção dos estudantes. Frente a esse estudo e desde aquela fala do meu aluno, meu objetivo tem sido aprimorar minha abordagem no ensino de ciências, explorando maneiras de incorporar saberes populares, como contos folclóricos, mitos e tradições, no ensino-aprendizagem em ciências.

Afim de alcançar esse objetivo, minha pesquisa investiga as visões de natureza presentes nos contos folclóricos, pois acredito que compreender a forma como esses relatos narram o mundo natural — em seus sentidos simbólico, comportamental e interpretativo — é fundamental para respaldar a análise posterior sobre sua inserção no ensino de Ciências. Antes de pensar em como os contos podem ser incorporados ao ambiente escolar, é necessário identificar e interpretar o conteúdo e as representações de natureza que eles trazem, pois esses elementos influenciam diretamente a maneira como os estudantes percebem e se relacionam com o conhecimento científico. Dessa forma, essa etapa inicial permite estabelecer uma base sólida para compreender a potencial contribuição dos saberes populares para a construção do conhecimento científico escolar.

Acredito que essa integração não apenas pode enriquecer o conteúdo escolar, mas também criar um ambiente de aprendizado que respeita, valoriza e enxerga a pluralidade das perspectivas culturais e das vidas. Ao traçar paralelos entre a ciência e os saberes populares, busco não apenas mediar o ensino dos conceitos científicos escolares, mas também cultivar a curiosidade, o pensamento crítico e uma apreciação mais profunda pela interconexão entre o conhecimento científico e as tradições culturais. Essa jornada, iniciada com um simples comentário em sala de aula, continua a inspirar minha pesquisa e minha prática educacional.

Diversos pesquisadores, incluindo Ático Chassot (2006), Gondim (2007), Pinheiro e Giordan (2010), e Patrícia Xavier (2015), destacam a importância da escola em reconhecer e valorizar os conhecimentos presentes nas práticas cotidianas de determinados grupos da sociedade, muitas vezes negligenciados como portadores de sabedoria. Essa abordagem não implica em uma supervalorização do saber popular, mas sim no desmantelamento do paradigma

que sustenta uma única forma de educação, exclusivamente baseada no conhecimento científico.

Os saberes populares, frequentemente considerados como conhecimentos à margem das instituições formais, enfrentam dificuldades de reconhecimento na escola, onde a cultura dominante é transmitida como algo natural e raramente questionada. Chassot (2006), Pinheiro e Giordan (2010) e Gondim (2007) apontam a função da escola em valorizar esse conhecimento, não como uma supervalorização, mas como um reconhecimento do saber existente nas práticas cotidianas de uma parcela da população muitas vezes subestimada em termos de conhecimento. Nesse contexto, a escola é desafiada a desconstruir o paradigma de uma única forma de educação, baseada unicamente no conhecimento científico, e a explorar novas possibilidades educacionais. Para Patrícia Xavier e Cristhiane Flôr (2015), a pesquisa sobre a inserção de saberes populares no Ensino de Ciências ainda é incipiente e concentra-se no desenvolvimento de novas alternativas didáticas, o que mostra um movimento no sentido de aproximar, por meio da pesquisa, os saberes populares do conhecimento escolar.

Para fundamentar essa valorização dos conhecimentos tradicionais, considero importante discutir as nomenclaturas que designam esses saberes. Chassot (2008a) propôs a substituição do termo “saberes populares” por “saberes primevos”, a fim de evitar a desqualificação desses conhecimentos. Essa mudança busca referir-se aos saberes dos primeiros tempos, iniciais ou primordiais, valorizando sua importância e evitando a conotação muitas vezes pejorativa associada ao adjetivo “popular” (Chassot, 2008b). No entanto, embora essa proposta ofereça uma perspectiva valiosa, é importante reconhecer que o termo “saber popular” não carrega necessariamente uma conotação negativa. Pelo contrário, ele pode expressar a riqueza e a vitalidade dos conhecimentos transmitidos ao longo das gerações dentro de uma comunidade. Por isso, optei por manter o termo “saber popular” ao longo desta pesquisa, reconhecendo seu valor intrínseco e sua relevância para a compreensão do conhecimento culturalmente situado.

O encontro entre novas possibilidades educacionais, saberes populares e o estudo de Zoologia me conduziu à exploração dos contos folclóricos literários de nossa cultura, especialmente aqueles que têm os animais como protagonistas, os contos zoofolclóricos. Acredito que, ao integrar esses elementos ao estudo da Zoologia, posso despertar um interesse mais profundo e potente, conectando o estudo dos animais com as narrativas humanas, mitos e tradições. O objetivo desta pesquisa é investigar a figura do Boitatá no contexto dos contos zoofolclóricos brasileiros, analisando como essa entidade é representada nos contos populares

e de que maneira seus elementos simbólicos contribuem para o entendimento cultural e científico da natureza e dos animais.

O termo zoofolclore emergiu ao longo do meu percurso como professor de Ciências e Biologia, aliado à minha formação acadêmica e ao interesse pelas relações entre cultura, natureza e ensino. A ideia é fruto da percepção de que os contos folclóricos que envolvem animais — como lendas, mitos e histórias populares — carregam uma potência simbólica que podem dialogar com os conteúdos de Zoologia, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao observar o desinteresse de muitos estudantes diante de abordagens tradicionais, fragmentadas e excessivamente técnicas da Zoologia, percebi a necessidade de construir uma proposta que aproximasse o conhecimento científico do universo simbólico e afetivo dos alunos. Comecei, então, a reunir e analisar contos populares que envolvem animais, identificando nelas elementos pedagógicos valiosos, capazes de despertar encantamento, curiosidade e reflexão crítica.

2 TRADIÇÕES QUE FALAM: UMA POSSIBILIDADE DE VER/DESVER NATUREZA, ZOOLOGIA E FOLCLORE

Palavras são, na minha humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia.

Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los
(Rowling, 2007)⁶.

O conhecimento escolar em ciências no contexto brasileiro reflete a trajetória complexa e multifacetada da consolidação das disciplinas científicas no nosso sistema educacional. Ao longo do tempo, a incorporação das ciências, incluindo o campo da Zoologia (estudo dos animais), nas escolas brasileiras foi influenciada por uma variedade de fatores, desde mudanças nas políticas educacionais até transformações sociais e culturais.

No início do processo de institucionalização das ciências no currículo escolar, houve uma tendência à importação de abordagens acadêmicas estrangeiras, como mencionado por Nascimento, Fernandes e Mendonça (2012). A influência internacional na construção do conhecimento científico no Brasil sugere uma busca por padrões e métodos reconhecidos globalmente, mas também destaca os desafios de adaptar esses modelos às especificidades da realidade brasileira. A instabilidade política e o autoritarismo, igualmente apontados por Nascimento e colaboradores como fatores influentes, moldaram o cenário educacional de diversas maneiras.

A evolução do ensino de ciências no Brasil envolve, portanto, uma análise cuidadosa das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e das estratégias utilizadas para promover a compreensão e o interesse dos alunos por temas científicos, incluindo a Zoologia. Essa perspectiva mais ampla permite uma compreensão mais completa da trajetória histórica e contemporânea do conhecimento escolar em ciências no Brasil. Azevedo (2020) nos dá informações importantes de como as disciplinas escolares se instalaram no nosso país, trazendo o histórico das disciplinas escolares, o debate sobre conhecimento escolar e as pesquisas de didatização do conhecimento.

O ensino de Ciências na educação básica no país passou por muitos desenvolvimentos ao longo do tempo. Conforme indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, até a década de 1960, os conteúdos de ciências eram restritos às duas últimas séries do Ensino Fundamental. A mudança significativa ocorreu em 1971, por meio da lei nº 5.692, marcando

⁶ ROWLING, J. K. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

um período de aproximadamente cinquenta anos atrás, quando o ensino de Ciências passou a ser ministrado em todas as séries do Ensino Fundamental. Durante esse intervalo, as abordagens educativas no ensino de Ciências estavam orientadas para a internalização de “verdades científicas”, visando fomentar o desenvolvimento de uma perspectiva científica no pensamento e ação dos estudantes (Frota-Pessoa, 1987). Nesse contexto, também ocorreu um aumento significativo na carga horária das disciplinas de Física, Química e Biologia nos cursos ginásiais (Brasil, 1998), que agora constituem parte integrante do currículo do Ensino Médio⁷.

As propostas de aprimoramento no ensino de Ciências carregavam consigo a premissa de que o conhecimento científico deveria ser abordado por meio de concepções universalistas. Esse enfoque refletia a busca pela hegemonia da ciência como a única referência válida para a explicação da realidade. Nesse sentido, como destacado por Nascimento, Fernandes e Mendonça (2012, p. 229), no processo de consolidar-se como a única referência explicativa da realidade, a ciência e, por consequência, seu ensino, buscavam instigar os indivíduos a substituir crenças religiosas, práticas cotidianas e ideias de senso comum por uma nova compreensão fundamentada na objetividade. Essa abordagem revela a intenção de promover uma transformação profunda na forma como as pessoas percebem e interpretam o mundo, propondo a substituição de perspectivas tradicionais por uma visão ancorada nos princípios objetivos da ciência.

Nesse cenário, a ciência não apenas fornece explicações, mas desafia ativamente concepções enraizadas, incentivando uma mudança cognitiva em direção a uma apreciação mais fundamentada e crítica da realidade. Essa transição não se limita a uma simples troca de crenças; ela representa um convite para adotar uma mentalidade mais analítica e questionadora, contribuindo assim para o constante avanço do conhecimento e da compreensão humana. Quanto à estabilidade das disciplinas escolares, é importante compreender que ela pode resultar de conflitos internos nas comunidades disciplinares ou mesmo de confrontos com grupos externos. Esses conflitos podem levar a mudanças que, embora significativas em determinado momento, não necessariamente perduram ao longo do tempo. A estabilidade das disciplinas

⁷ A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, implicou uma profunda reestruturação curricular que, embora apresentada sob o discurso da flexibilização e da personalização do percurso formativo, tem sido criticada por representar um esvaziamento dos componentes curriculares clássicos, como as disciplinas das Ciências da Natureza. Conforme argumentam Dourado (2017) e Krawczyk e Vieira (2019), essa mudança não apenas fragiliza o direito à formação científica sólida e crítica, mas também introduz uma lógica de competências voltada ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral. Nesse sentido, a proposta deste trabalho caminha na contramão da fragmentação e da tecnicização do ensino, defendendo uma ciência que dialogue com o simbólico, o sensível e o ancestral. Como alerta Shiroma, Garcia e Campos (2018), ao esvaziar os fundamentos epistemológicos do currículo, corre-se o risco de comprometer o papel crítico e emancipador da escola pública, sobretudo para os jovens que mais dela necessitam.

escolares não decorre, portanto, de uma ausência de transformação, mas sim de processos dinâmicos e muitas vezes contestatórios que moldam a evolução do conhecimento escolar.

A ciência, por sua própria natureza, está em constante transformação. No entanto, percebo que as formas tradicionais de ensino, muitas vezes engessadas por currículos fixos e métodos padronizados, não acompanham essa fluidez. A problematização do conhecimento escolar me leva a questionar se as abordagens pedagógicas estão suficientemente alinhadas com a natureza progressiva da ciência, que não apenas busca respostas, mas constantemente revisita e reavalia suas próprias perguntas. Além disso, pergunto-me como as disciplinas, incluindo a Zoologia, são apresentadas no ambiente escolar em um mundo em rápida transformação. Existe espaço para a incorporação de perspectivas críticas, debates e a promoção de uma visão mais ampla e interdisciplinar do conhecimento? Refletir sobre tais questões não apenas revela desafios, mas também sugere oportunidades para aprimorar a educação em ciências, buscando uma formação mais abrangente e contextualizada, capaz de preparar os estudantes para os desafios e descobertas do século XXI. Como aponta Alice C. Lopes (1997), o conhecimento escolar é resultado da interação de diversas forças que, ao atuarem sobre o conhecimento de referência, o transformam e originam outras formas de entendimento.

A educação escolar brasileira é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996 pela Lei nº 9.394, que define, entre os objetivos do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 1996, art. 32, inciso III). Nesse cenário, o ensino de Ciências deve ser compreendido como uma oportunidade para fomentar nos estudantes a compreensão das interações entre as Ciências da Natureza e a sociedade — desde os processos de produção do conhecimento científico e tecnológico, passando pelo domínio da leitura e da escrita científica (Fracalanza; Amaral; Gouveia, 1987), até a valorização dos aspectos ecológicos, sociais e culturais que envolvem os seres vivos e suas múltiplas relações com o ambiente.

Atualmente, reconhece-se que a apreciação dos saberes populares e tradicionais é fundamental para que o processo de aprendizagem dos estudantes seja enriquecedor e verdadeiramente sólido para a formação do indivíduo e sua integração na sociedade. Essa perspectiva da incorporação da Ciência nos domínios culturais refere-se a um conhecimento científico dinâmico, orientado para a colaboração com a sociedade, visando influenciar o cotidiano dos cidadãos, em que:

o conhecimento científico, saído do seu contexto de produção, entra na esfera pública, ou seja, num outro contexto impregnado de fatores culturais, sociais, econômicos e políticos, fatores que levam à re-interpretação e renegociação desse conhecimento em função de seu contexto de produção e utilização (Veiga, 2002, p. 54).

Veiga destaca de forma proeminente o processo pelo qual o conhecimento científico se desloca além de suas origens, penetrando no domínio público. Essa transição é influenciada por uma miríade de fatores, como culturais, sociais, econômicos e políticos. A complexa interação desencadeada por esses elementos resulta na reinterpretação do conhecimento científico, adaptando-o às nuances do contexto em que será aplicado. Esse fenômeno revela a dinâmica fundamental que conecta o conhecimento científico com a esfera pública, onde sua assimilação e aplicação ocorrem. Nesse contexto, a visão de Lopes (1997) destaca a composição do conhecimento escolar, incorporando diferentes tipos de saberes, incluindo os científicos, escolares e os cotidianos. A diversidade de influências molda o conhecimento, especialmente no ambiente educacional, enfatizando a importância de compreender como esses saberes interagem e se entrelaçam. Essa perspectiva sugere uma compreensão mais abrangente e contextualizada do conhecimento escolar.

Nesse emergente panorama, os entendimentos tradicionais são agora reconhecidos como agentes ativos no processo de erigir conhecimento. Esses entendimentos, profundamente enraizados nas comunidades, desempenham um papel essencial na interpretação e assimilação do conhecimento científico na esfera pública. Nesse sentido, Lopes (1997) ressalta que o objetivo não é estabelecer uma equidade epistemológica entre os entendimentos populares e científicos, mas sim promover a pluralidade dos saberes, considerando-os viáveis e válidos dentro de suas respectivas esferas. No ambiente escolar, ela defende uma interconexão entre esses entendimentos, de modo que contribuam para a construção do conhecimento sem, contudo, desfigurá-los. Essa abordagem enfatiza a importância de reconhecer a multiplicidade dos saberes e de promover uma coexistência sinérgica entre diferentes formas de conhecimento, enriquecendo a experiência educacional.

Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos

especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis.

Embora a análise de Bernstein seja voltada para o discurso pedagógico, e não diretamente para o conhecimento escolar, sua teoria é fundamental para entender como os saberes são reorganizados e adaptados ao passarem do campo de produção, como universidades e centros de pesquisa, para o campo de recontextualização, onde incluímos as escolas. Nesse processo, o conhecimento é frequentemente modificado, simplificado ou reorganizado para atender às demandas pedagógicas, culturais e ideológicas. Agentes como governos, professores e autores de materiais didáticos desempenham papéis cruciais nesse processo, moldando a forma como diferentes saberes, sejam científicos ou populares, são transmitidos e adaptados nas escolas.

A contribuição de Chassot (2008a) é valiosa nesse ponto, pois ele ressalta que esses saberes populares – frequentemente considerados secundários em relação ao conhecimento científico – merecem maior valorização. Chassot propõe até mesmo a substituição do termo "saberes populares" por "saberes primevos" para evitar o preconceito ou a desqualificação associada ao termo "popular". No entanto, decido manter a expressão "saberes populares", pois ela carrega consigo a riqueza e a vitalidade dos conhecimentos transmitidos ao longo de gerações, reforçando seu valor cultural e seu potencial educativo.

Assim, a relação entre os campos do dispositivo pedagógico descritos por Bernstein – produção, recontextualização e reprodução – torna-se uma base teórica importante para pensar como os saberes populares podem ser valorizados no ensino de ciências. Incorporar esses saberes campo de recontextualização, nas escolas, implica recontextualizá-los, adaptando-os para o contexto pedagógico sem perder sua essência cultural, o que pode promover um ensino de ciências mais envolvente e significativo para os alunos. Essa abordagem pode contribuir para que os alunos compreendam a ciência como um campo que dialoga com o cotidiano e com as tradições culturais, ampliando a visão de ciência para além do estritamente técnico.

A interação entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais/populares não apenas enriquece a compreensão global, mas também destaca a necessidade de uma abordagem inclusiva que valorize e integre diversas formas de conhecimento na construção do entendimento coletivo. Para as professoras Patrícia Xavier e Cristhiane Flôr (2015, p. 267),

os saberes populares são parte da prática cultural de determinado local e grupo coletivo, e sua inserção nas disciplinas de ciências é apontada pela pesquisa em Educação Científica como forma de valorizar esses conhecimentos e

mostrar novas possibilidades ao ensino e aprendizagem de ciências (Xavier; Flôr, 2015, p. 267).

Ao voltarmos nossa atenção para os saberes tradicionais, destacamos a importância da oralidade como expressão poderosa na transmissão intergeracional de conhecimentos. As palavras proferidas oralmente não apenas comunicam fatos, mas também moldam experiências e sentimentos. Na disciplina escolar de ciências da natureza, no tocante à Zoologia, frequentemente observamos uma ênfase em abordagens técnicas, científicas e conteudistas, negligenciando percepções e conhecimentos acumulados ao longo do tempo por comunidades locais. Ao integrar os saberes populares nas aulas de Zoologia, podemos criar pontes entre esses conhecimentos tradicionais e a abordagem científica, estabelecendo um diálogo interdisciplinar que promova uma compreensão mais holística e culturalmente sensível do mundo natural.

Saberes populares relacionados à Zoologia podem abranger observações de comportamentos animais, práticas de manejo sustentável, histórias e mitos envolvendo animais, entre outros. Esses saberes não apenas enriquecem a perspectiva cultural, mas também oferecem novas formas de pensar sobre ecologia e comportamento animal. Incorporar essas histórias e práticas nas aulas de Zoologia não apenas valoriza a diversidade cultural, mas também aprimora a compreensão dos alunos sobre a interconexão entre seres humanos e o reino animal. Além disso, a inclusão de saberes populares pode despertar o interesse dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa.

A valorização desses saberes populares no currículo escolar, especialmente no campo do ensino de ciências, tem sido defendida por diversos pesquisadores, como Chassot (2006), Gondim (2007), Pinheiro e Giordan (2010) e Xavier e Flôr (2015). Eles argumentam que a escola precisa reconhecer e valorizar os conhecimentos que emergem das práticas cotidianas de diferentes grupos sociais, que muitas vezes são marginalizados pelo paradigma do conhecimento científico dominante. Essas formas de conhecimento, presentes nas histórias, mitos e tradições culturais, podem desempenhar um papel importante na educação ao fornecer uma perspectiva mais rica e diversa sobre o mundo natural.

A pesquisa de Xavier e Flôr (2015) evidencia que a inserção de saberes populares no ensino de Ciências ainda se encontrava, à época, em um estágio inicial, com foco no desenvolvimento de novas alternativas didáticas. Embora tal constatação date de uma década atrás, estudos mais recentes (Silva; Rocha, 2020; Almeida, 2022) confirmam que esse desafio ainda persiste, especialmente diante das atuais políticas educacionais que tendem a priorizar abordagens conteudistas e utilitaristas. Nesse cenário, permanece relevante o movimento de

valorização dos saberes populares como parte integrante do conhecimento escolar, especialmente quando articulados à pesquisa científica. No campo da Zoologia, há um potencial significativo para essa integração, notadamente por meio dos contos zoofolclóricos – contos populares que retratam histórias sobre animais. Esses contos, que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro, carregam uma rica gama de informações sobre a fauna e as interações entre humanos e animais, oferecendo um valioso recurso para enriquecer o ensino de Ciências com significado cultural, afetivo e epistemológico. O significado cultural está relacionado ao reconhecimento de que os contos zoofolclóricos expressam visões de mundo, tradições e saberes ancestrais, compondo o patrimônio imaterial de diferentes comunidades brasileiras. Ao serem incorporados ao ensino, esses saberes populares rompem com a hegemonia de uma ciência eurocentrada e permitem a valorização da diversidade cultural na produção do conhecimento escolar (Candau, 2008).

Como nos lembra Conceição Evaristo (2011, p. 27), “a oralidade e a memória são elementos fundamentais na construção da identidade negra, formas de resistir à invisibilidade e de reafirmar um passado e um presente muitas vezes silenciados”. Nesse sentido, os contos zoofolclóricos podem ser compreendidos como expressões de escrevivências — histórias que atravessam o tempo, os corpos e os territórios, produzindo conhecimentos enraizados na experiência coletiva. O significado afetivo, por sua vez, diz respeito à dimensão emocional que essas histórias mobilizam, ao despertarem encantamento, memórias e fascínio nos estudantes. Como aponta Vygotsky (2000), o afeto é constitutivo do processo de aprendizagem, e o vínculo emocional com o objeto de estudo pode favorecer a construção ativa e criativa do conhecimento. Já o significado epistemológico reside na possibilidade de reconhecer nos contos populares outras formas legítimas de conhecer e representar o mundo natural. Mesmo envoltos em elementos simbólicos, esses relatos revelam observações sobre a fauna e as interações ecológicas, possibilitando uma discussão crítica sobre diferentes epistemologias e ampliando o campo do conhecimento científico (Santos, 2010). Assim, os contos zoofolclóricos tornam-se caminhos férteis para práticas educativas mais integrais, plurais e enraizadas no território cultural dos sujeitos.

Minha pesquisa busca explorar esse potencial ao realizar uma revisão e análise de contos zoofolclóricos brasileiros que envolvem animais, examinando de que maneira esses contos constroem relações simbólicas, afetivas e culturais com a fauna, e quais perspectivas emergem dessas representações.

3 REZA A LENDA: UMA BREVE VIAGEM À HISTÓRIA DO NOSSO FOLCLORE

Desejo que essas vozes apagadas, em anos e séculos, na morte, ressoem novamente, evocando a vida que as envolvia no passado
(Cascudo, 2003)⁸.

O termo "folclore" foi introduzido pelo arqueólogo inglês William John Thoms em 22 de agosto de 1846, com o propósito de valorizar e preservar os saberes e práticas tradicionais das comunidades, em um momento marcado por rápidas transformações sociais decorrentes da industrialização e da urbanização. A preocupação de Thoms refletia o receio de que essas mudanças colocassem em risco as manifestações culturais populares, muitas vezes transmitidas oralmente e ancoradas em práticas cotidianas.

Com o passar dos anos, o interesse acadêmico pelo folclore cresceu significativamente, levando à criação de instituições dedicadas ao seu estudo sistemático, como a *Folklore Society*, fundada na Inglaterra em 1878, e a *American Folklore Society*, criada nos Estados Unidos em 1888. Essas entidades foram fundamentais para consolidar o folclore como um campo legítimo de investigação científica, promovendo o levantamento, a análise e a preservação de narrativas, crenças, rituais, músicas, festas e outros elementos da cultura popular. Nos Estados Unidos, em especial, os estudos folclóricos adquiriram uma dimensão política e social ainda mais evidente ao incorporar as expressões culturais de comunidades afro-americanas, indígenas e de outros grupos marginalizados. Ao reconhecer esses saberes como dignos de atenção acadêmica, o campo do folclore contribuiu para ampliar as fronteiras do conhecimento e para desafiar visões eurocêntricas e elitistas que historicamente desqualificaram as culturas populares. Assim, o estudo do folclore não apenas recupera tradições, mas também se insere em disputas simbólicas sobre memória, identidade e pertencimento.

A consolidação do folclore como campo de estudo no Brasil contou com a atuação de diversos intelectuais ao longo do século XIX e início do XX, cada um contribuindo à sua maneira para a valorização das expressões populares e a construção de uma identidade nacional. Celso Magalhães (1849–1879), embora com vida breve, foi um dos primeiros a legitimar o folclore como objeto de reflexão intelectual, destacando o valor das narrativas orais e costumes populares. José de Alencar (1829–1877), por sua vez, projetou no campo da literatura uma representação simbólica da nação brasileira, incorporando lendas, paisagens e personagens do

⁸ CASCUDO, L. C. **Antologia do folclore brasileiro.** 5. ed. São Paulo: Global, 2003.

imaginário popular em suas obras indianistas e regionalistas. Já Sílvio Romero (1851–1914) foi pioneiro na sistematização e coleta de cantos e contos populares, tratando o folclore como expressão da alma nacional, ainda que sob uma ótica positivista e evolucionista. Por fim, Nina Rodrigues (1862–1906) lançou as bases dos estudos afro-brasileiros, reconhecendo a riqueza cultural das religiões de matriz africana e defendendo seu estudo sob uma perspectiva antropológica — mesmo que sua abordagem estivesse marcada por influências racistas da época. Esses autores, cada qual com suas intenções e limitações, contribuíram para que as manifestações culturais populares fossem compreendidas não apenas como curiosidades, mas como elementos constitutivos do tecido social brasileiro.

A área de estudo do folclore ganhou novo fôlego ao longo do século XX. Um marco importante foi a iniciativa de João Ribeiro, que ministrou, em 1913, o primeiro curso sobre o tema no Brasil. A partir desse ponto, o interesse acadêmico se ampliou, sobretudo com a contribuição decisiva de Luís da Câmara Cascudo (1898–1986), amplamente reconhecido como uma das principais referências na documentação e interpretação das manifestações culturais brasileiras. Natural do Rio Grande do Norte, Cascudo teve uma trajetória marcada pela multiplicidade: atuou como jurista, etnógrafo, jornalista, musicólogo e biógrafo. Essa variedade de interesses reflete não apenas sua erudição, mas também sua convicção de que o saber popular merece o mesmo rigor e respeito que o conhecimento acadêmico. Embora seu nome esteja profundamente ligado aos estudos folclóricos, ele próprio preferia ser lembrado como professor — uma escolha que revela sua crença no papel da educação como meio de valorização e preservação da cultura popular.

Ao longo de sua vida, o professor mapeou e interpretou um vasto repertório de tradições, narrativas, crenças, cantigas, superstições, festas populares e práticas do cotidiano — compondo um verdadeiro inventário da cultura brasileira. Entre essas manifestações, os contos folclóricos ocupam lugar de destaque, por condensar saberes, valores morais, metáforas sociais e visões de mundo transmitidas oralmente de geração em geração. Para Cascudo, esses contos não eram apenas histórias infantis ou curiosidades exóticas, mas formas legítimas de conhecimento e expressão cultural, reveladoras da relação das comunidades com a natureza, com os animais, com o sagrado e com o imaginário coletivo.

Sua obra nos convida a refletir sobre como esse saber tradicional pode ser registrado e estudado com rigor acadêmico, sem que se perca a riqueza simbólica, poética e afetiva que dá sentido às experiências narradas. Ao reunir e sistematizar centenas de relatos orais — como os que compõem seus livros *Contos tradicionais do Brasil* (1946) e *Dicionário do folclore brasileiro* (1952) — Cascudo não apenas preservou um patrimônio cultural, mas também abriu

caminhos para que esses contos fossem reconhecidos como fontes legítimas de reflexão histórica, antropológica e educacional.

Diversos autores reconhecem Luís da Câmara Cascudo como uma das figuras mais proeminentes nos estudos sobre o folclore brasileiro. Como destaca Quintas (2021), "Câmara Cascudo notabilizou-se pelo estudo metódico e minucioso dos hábitos, costumes, mitos, lendas, ditos e crenças do povo brasileiro", sendo um intelectual que buscava a fidelidade à experiência popular, sem desviar-se da riqueza sensível de suas formas expressivas.

Longe de tratá-lo como curiosidade exótica ou vestígio arcaico, Cascudo compreendia o folclore como conhecimento genuíno, pleno de sentidos, histórias e saberes profundamente enraizados no cotidiano do povo brasileiro. A antropóloga Maristela Andrade (1999, p. 13) classifica Cascudo como integrante da "Antropologia Nordestina", conceito que ressalta uma perspectiva regional e intelectual distinta no campo das ciências sociais brasileiras. Andrade destaca que Cascudo foi fundamental para revitalizar essa tradição, integrando saberes acadêmicos e populares, o que nos leva a refletir sobre o impacto do regionalismo na produção acadêmica, capaz de ser fonte tanto de inovação quanto de resistência.

Entretanto, essa valorização nem sempre se traduz no tratamento social que o folclore recebe. Se, por um lado, estudiosos como Cascudo o reconhecem como patrimônio vivo e legítimo, por outro, nas práticas sociais, ele ainda é frequentemente relegado a um lugar periférico. Nesse sentido, Margarete Azevedo (2003, p. 19) observa que o folclore e a cultura popular são frequentemente marginalizados nos centros urbanos, vinculando-se a grupos excluídos. Isso levanta uma crítica importante: como uma cultura que deveria pertencer ao povo torna-se objeto de exclusão? Essa reflexão mostra que a marginalização do folclore é também uma questão política, pois a exclusão do folclore dos debates centrais reflete a exclusão dos próprios grupos sociais que o perpetuam.

Conforme argumenta Clíssio Santana (2020), o conceito de folclore foi historicamente instrumentalizado para reforçar distinções culturais excludentes. Muitas das manifestações de origem negra, indígena e popular foram enquadradas como "atrasadas" ou "menores", reforçando preconceitos sociais e hierarquias de saber. Essa visão reducionista não apenas silenciou vozes dissidentes, mas também esvaziou o potencial transformador do folclore como território simbólico de resistência. Concordo com Santana quando propõe a ressignificação de personagens como o Saci-Pererê — não mais como figura caricata e travessa, mas como símbolo de astúcia, subversão e memória ancestral. Enxergar o Saci como resistência é repositioná-lo dentro de uma disputa de narrativas em que a cultura popular deixa de ser objeto de estudo e passa a ser sujeito político.

Nesse sentido, segundo Conceição Evaristo (2011), “por meio das histórias, das cantigas e das tradições orais, mantemos viva a cultura que nos fortalece e nos conecta com nossas raízes, numa luta permanente contra o apagamento”. A escritora reforça esse reposicionamento ao enfatizar o papel da oralidade e da memória na constituição da identidade negra. Para ela, essas tradições orais funcionam como arquivos vivos de experiências coletivas, sustentando uma forma de conhecimento que escapa aos modelos eurocêntricos e científicos tradicionais. Assim como Clíssio Santana, Evaristo nos convoca a reconhecer que há saberes que resistem ao apagamento justamente por sua condição de marginalidade. Diante disso, é possível afirmar que o folclore — quando reinterpretado a partir das vivências dos grupos subalternizados — não é uma herança passiva, mas sim uma estratégia ativa de reexistência, de reinvenção de si e de reconstrução da história a partir das bordas do sistema.

Portanto, a continuidade do folclore depende de sua transmissão informal, de geração em geração, fora dos circuitos tradicionais de ensino. Seja por meio de cantigas, lendas ou danças, a cultura popular é mantida viva por aqueles que a praticam no cotidiano. Iniciativas de valorização, pesquisa e ensino do folclore são essenciais para garantir que essas tradições não desapareçam. Afinal, preservar o folclore é preservar a memória coletiva do povo, uma memória que, embora marginalizada, carrega resistência e sabedoria acumuladas ao longo de séculos.

Nesse sentido, Luís da Câmara Cascudo (2022), em *Folclore do Brasil*, nos convida a explorar a riqueza das tradições populares brasileiras, destacando a importância de preservar e compreender as expressões culturais do povo:

Todos os países do mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais. Esse patrimônio é o folclore: *folk*, povo, nação, família, parentalha; *lore*, instrução, conhecimento na acepção da consciência individual do saber (Cascudo, 2022, p. 40).

Ao reconhecer o folclore como elemento intrínseco à construção das identidades, percebemos que valorizar essas tradições não só enriquece a cultura nacional, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes da herança e responsabilidade na preservação desse legado para as futuras gerações. Assim, uma educação que pensa, problematiza, questiona e incorpora esses valores promove não só a aquisição do conhecimento científico, mas a construção de uma consciência cultural que fortalece a coesão social e a diversidade.

A partir das palavras de Evaristo e Cascudo, é possível compreender que o folclore, longe de ser um conjunto de histórias “simples” ou “infantis”, é, na verdade, uma tecnologia de resistência cultural e epistêmica. As tradições orais funcionam como arquivos vivos de memória coletiva, especialmente entre povos historicamente marginalizados como as populações negras, indígenas e ribeirinhas. Nesse sentido, ao trazer o folclore brasileiro para o campo da educação, estamos também desestabilizando os currículos eurocentrados e racionalistas que ainda predominam no ensino formal.

O gesto de valorizar os contos orais é também o gesto de reconhecer outras formas de produção de conhecimento — aquelas que não cabem nas lógicas da objetividade científica tradicional, mas que dizem muito sobre os modos de existir, de conhecer e de ensinar que habitam os corpos e as vozes silenciadas pelo colonialismo. Como aponta Evaristo, a memória e a oralidade não são apenas estratégias de transmissão cultural: são instrumentos de afirmação identitária, de reexistência e de continuidade histórica frente aos apagamentos sistemáticos que marcam a trajetória de muitas comunidades.

Trazer esses saberes para o centro do processo educativo é, portanto, um ato político e pedagógico. É escolher não apenas ensinar Zoologia, mas ensinar a partir de lugares de pertencimento, reconhecendo que as histórias que circulam nos quintais, nos terreiros, nos barrancos dos rios e nas cozinhas das avós também têm valor formativo e científico. Ao reconhecer o folclore como um campo legítimo de saber, reafirmamos o direito à pluralidade de vozes no espaço escolar e tensionamos os limites do que se considera “conhecimento válido”.

Assim, a fala de Evaristo não apenas inspira, mas convoca a docência a sair do lugar da neutralidade. Em sua escrita carregada de ancestralidade e insurgência, ela nos convida a (re)pensar o papel da escola como território de disputa de narrativas — onde memória e oralidade devem ser cultivadas como sementes de resistência, e não como relíquias de um passado exótico.

Carlos Rodrigues Brandão, em *O Que é Folclore* (1993), relembra que a definição consensual de folclore — consolidada no 1º Congresso Brasileiro de Folclore em 1951 — comprehende o estudo da vida popular em sua totalidade, abrangendo aspectos materiais e espirituais. O folclore, segundo essa visão, vai além de costumes isolados, constituindo uma chave para entender as múltiplas dimensões da existência humana, conectando saberes tradicionais, formas culturais e identidades coletivas emergentes do povo. Para Cascudo, o folclore representa a cultura do povo que se torna normativa por meio da tradição.

Em sua obra *Literatura Oral no Brasil* (1978), Cascudo identifica quatro elementos principais do folclore: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade — esta última sendo fundamental para a resistência do folclore ao tempo, mantendo-o vivo nas memórias e práticas cotidianas das comunidades. Entretanto, ele faz uma distinção importante: nem toda produção popular é folclórica. Apenas as tradições que sobreviveram à prova do tempo, perderam a autoria e se tornaram parte do repertório coletivo podem ser consideradas folclore. Essa reflexão desafia o valor da autoria na criação cultural, mostrando que a despersonalização pode ser forma de perpetuar o saber popular.

No *Dicionário do Folclore* (2001), Cascudo reforça que o folclore não apenas preserva, mas também remodela e adapta os padrões culturais ao longo do tempo. O folclore é dinâmico, transformando-se à medida que a sociedade muda, o que o mantém relevante mesmo em tempos de globalização e urbanização. Brandão (1993) complementa essa ideia ao destacar o folclore como uma cultura em constante circulação, absorvendo e sendo absorvido pela cultura erudita, em um processo de “descensão” e “ascensão” que questiona as fronteiras culturais rígidas.

A preservação e valorização do folclore é uma forma de resistência. Conforme argumenta o filósofo Antônio Gramsci, citado por Brandão (1993, p. 105), o folclore é uma expressão cultural das classes subalternas, em oposição à cultura oficial. Gramsci alerta para a necessidade de levar o folclore a sério como manifestação legítima da cultura popular. Assim, o folclore não é somente uma herança do passado, mas uma força viva que continua influenciando a identidade cultural das gerações presentes e futuras. Nesse contexto, os mitos populares ganham relevância como formas orais em que se condensam a resistência, a memória e a imaginação coletiva dos povos. Dentre essas figuras emblemáticas, o Boitatá se destaca como uma entidade que encarna medos, alertas e ensinamentos ancestrais — uma verdadeira serpente de fogo que guarda e denuncia, ao mesmo tempo, as feridas e os encantos da terra.

3.1 BOITATÁ: A NOSSA SERPENTE DE FOGO!

Entre as muitas vozes que ressoam na tradição oral brasileira, algumas figuras se destacam não apenas pelo mistério que carregam, mas também pela força simbólica que conservam ao longo dos tempos. É nesse cenário que surge o Boitatá, serpente de fogo oriunda do imaginário indígena tupi, guardiã das matas e dos segredos ancestrais. Sua presença nos convida a olhar com mais atenção para as relações entre natureza, memória e resistência cultural — temas que atravessam o próprio percurso do folclore brasileiro.

Optei o Boitatá como objeto de análise justamente por sua expressividade simbólica, especialmente no contexto mineiro. Em Minas Gerais, essa entidade mítica adquire contornos ainda mais densos, atravessados pela história da exploração do ouro e pelas tensões entre devastação e proteção ambiental. Conforme assinala Cascudo (2022, p. 29), “a história de Minas Gerais está em seu nome”. “É a região onde há montanhas com esmeraldas, rios cobrindo diamantes, terras riscadas pelos filões de ouro.” Nesse cenário, o ciclo do ouro e os chamados “mitos do fogo” encontram no Boitatá uma síntese potente das tensões entre natureza e ambição humana.

A serpente flamejante, ao mesmo tempo que fascina, também adverte — como se sua luz serpenteasse não apenas sobre os campos e florestas, mas sobre a própria consciência coletiva diante das feridas ambientais e históricas.

Descrito como uma criatura luminosa que protege as florestas contra os destruidores, o Boitatá encarna, simultaneamente, a ameaça e o encantamento. É o símbolo de uma natureza viva, ativa e espiritualizada. Cascudo (2022, p. 30) observa que “o ‘ciclo do Ouro’ se confundiu com os ‘mitos do fogo’ e estes com o Mboitatá”, revelando como essa entidade expressa uma ecologia simbólica de proteção, justiça e transcendência — um saber ancestral que resiste, com brilho e fúria, às lógicas de exaustão e apagamento.

A análise desta figura permite compreender como os contos zoofolclóricos transmitem saberes ancestrais, valores ecológicos e visões de mundo que articulam tradição e contemporaneidade. Como destaca Eco (1979, p. 45), “o mito funciona como sistema semiótico, no qual signos e símbolos carregam múltiplas camadas de sentido, articulando conhecimento e crença popular.” O Boitatá, nesse sentido, extrapola o campo da fantasia e se constitui como uma chave hermenêutica para refletir criticamente sobre a relação entre cultura, ciência e natureza.

Em síntese, os contos zoofolclóricos, com sua pluralidade de vozes e camadas simbólicas, revelam-se ferramentas potentes para pensar a educação, a cultura e o meio ambiente de forma integrada. Ao articular mitos e ciência popular, esses contos constroem pontes entre os saberes tradicionais e os desafios do presente, permitindo vislumbrar outras formas de conhecer, ensinar e habitar o mundo — formas que encantam, emocionam e mobilizam um olhar mais sensível, ético e plural sobre a vida.

O Boitatá é uma das criaturas mais fascinantes do folclore brasileiro — uma serpente de fogo que dança entre as sombras e as chamas, protegendo as matas dos que ousam feri-las com queimadas e destruição. Descrito em diversos contos como um espírito vigilante e

luminoso, ele vaga pelas florestas à noite, espantando aqueles que rompem o equilíbrio da natureza.

Neste tópico, apresento como o Boitatá é descrito em algumas fontes literárias, com base nos livros de Câmara (2019), Alves (2022), Franchini (2022) e Cascudo (2022). A escolha dessas obras se deu não apenas pela riqueza de conteúdo, mas pela diversidade de olhares que lançam sobre o imaginário folclórico brasileiro. Cada autor, à sua maneira, contribui para compor um mosaico simbólico e plural da figura do Boitatá: Câmara (2019) oferece uma abordagem encantada e lúdica, voltada para leitores jovens e curiosos; Alves (2022) reúne e classifica os personagens do folclore com esmero didático e sensibilidade cultural; Franchini (2022), por sua vez, resgata a oralidade e a tradição popular ao selecionar as “100 melhores lendas”, preservando o tom ancestral das narrativas; e, por fim, Cascudo (2022) — com sua erudição inconfundível — ancora a lenda em contextos históricos e geográficos, revelando suas raízes profundas e suas transformações ao longo do tempo. Juntas, essas obras permitem entrever o Boitatá como entidade multifacetada, espelho das relações entre natureza, cultura e espiritualidade — uma centelha viva do nosso patrimônio narrativo.

A análise desses materiais permite identificar três dimensões principais na representação da personagem: a simbólica, que abarca os significados e metáforas associados a ela; a comportamental, que diz respeito às ações atribuídas ao mito, especialmente sua função protetora diante das ameaças à natureza. Essas dimensões serão exploradas de forma mais aprofundada nos capítulos seguintes. Os fragmentos selecionados contribuem para compreender o lugar do Boitatá no imaginário popular como uma figura ancestral de defesa das florestas e símbolo da preservação ecológica.

Segundo Câmara (2019),

Também conhecidas como "Fogo que corre", essas serpentes de escamas azuis incandescentes e olhos como brasas protegem as matas brasileiras das queimadas provocadas pelos humanos, controlando o fogo e muitas vezes o impulsionando em perseguição dos infratores. Seu corpo também é capaz de absorver as chamas, acabando com os incêndios. Embora ferozes protetores, são animais muito dóceis e fáceis de serem domesticados, sendo muitas vezes utilizados pelas tribos sulistas brasileiras para aquecer as moradias no período de friagem (Câmara, 2019, p. 47).

Alves (2022) nos conta que:

A Boitatá é o fantasma de uma imensa cobra luminosa. Alimenta-se somente dos olhos de suas vítimas, por isso seu corpo transparente é cheio de olhos que brilham para atemorizar as pessoas. Alguns dizem que ela pode se transformar

num pedaço de pau flamejante e, assim, castigar quem destrói as matas. Dizem que é a protetora dos campos e das reservas naturais e que mata quem queima a terra. Para se livrar do ataque do bicho, a vítima deve fazer como disse João Simões Lopes Neto: ficar imóvel ou então dar-lhe em qualquer parte do corpo com um pedaço de ferro. Em muitas regiões, a Boitatá é conhecida como Cobra-Grande (que pode ser confundida com a lara), João Gala-foice, João Galafuz ou Boiguaçu. A lenda de Boiguaçu é conhecida no Brasil inteiro: sempre que há inundações, ela, que vive dormindo, acorda para comer todos os outros bichos (Alves, 2022, p. 56).

Franchini (2022), nos mostra seguinte explicação:

Chamado muitas vezes de *Mboitatá*, esta criatura é outro dos personagens obrigatórios de qualquer coletânea fantástico-zoológica do Brasil. Apesar do nome, o Boitatá nada tem a ver com bois, mas com uma cobra transparente que irradia uma luz ofuscante nas noites tristes das matas brasileiras (isto não impidiu, porém, que ele fosse descrito como um touro de olhos coruscantes, constituindo este um dos exemplos mais curiosos do poder de mutação operado pelas palavras). Felizmente, mesmo aqui, há limites: no Nordeste, embora sendo chamado de Batatão, ninguém ainda se lembrou de lhe dar uma conformação de batata. Boitatá significa "Coisa de fogo", em razão do fogo que dele emana, constituindo-se o animal, na verdade, numa representação figurada do fogo- -fátuo. Também é identificado - ou confundido - com a Boiúna e a Cobra- -Grande, mitos aquáticos assemelhados. Apesar dos fogos-fátuos existirem em todo o mundo, o Boitatá original resistiu relativamente bem ao assédio da influência europeia, permanecendo sem conformação física ou psicológica humana alguma. Ele é uma cobra - ou, mais exatamente, um espectro de cobra, cuja função única é a de comer e atemorizar. Somente quando o mito abandona as matas, ganhando as cidades, é que o Boitatá começa a degenerar em sua pureza, recebendo adendos extravagantes, importados dos mais diversos fabulários (mas que, mesmo neste caso, não foram suficientes para desfigurá-lo completamente). O Boitatá, dizem, alimenta-se somente dos olhos das suas vítimas, a ponto de o seu corpo translúcido ficar repleto de olhos chamejantes. Para escapar à sua fúria, o corajoso deve munir-se de uma boa dose de sangue-frio: permanecer parado e de olhos fechados é o que basta para fazer a serpente se desinteressar dele. Se não funcionar, sugere-se a tática mais rude de arremessar-lhe um objeto de ferro. Indo adiante a deturpação, chegou-se, enfim, às mutações com propósitos morais e ecológicos: o Boitatá transforma-se, dizem, num pedaço ardente de madeira a fim de punir os agressores das matas. Apesar de tudo isso, podemos nos dar por felizes pelo fato de ninguém, no fim das contas, ter conseguido transformar o Boitatá em mais um sátiro das águas, como sucedeu ao Boto, ou numa sereia suspirante, como sucedeu à Cobra-Grande, rebatizada de "Iara" (Franchini, 2022, p. 166).

Franchini (2022) nos apresenta uma forma alternativa de nomeação para essa personagem mítica: *Mboitatá*. Mais do que uma simples variação gráfica, trata-se de uma expressão enraizada na fonética e na cosmologia tupi, que carrega sentidos profundos sobre a relação entre linguagem, natureza e espiritualidade. Conforme resgata Câmara Cascudo (2022),

o termo aparece em registros históricos datados do século XVI, como na carta de José de Anchieta, revelando as origens etimológicas do mito,

Em Carta de São Vicente, datada de 31 de maio de 1560, o venerável José de Anchieta citou, pela primeira vez, o baetatá, traduzindo-o por “cousa de fogo, o que é todo de fogo”. Mbai, cousa, e tatá, fogo, davam justamente essa versão. Como aquele fogo vivo se deslocava, deixando um rastro luminoso, “um facho cintilante correndo para ali”, anotava o jesuíta, veio a imagem da marcha ondulada da serpente. E mesmo há no idioma tupi palavra de pronúncia ligeiramente diversa de mba, significando cobra. É mbói. De mbai-tatá, coisa de fogo, chegou-se a Mbói-tatá, cobra de fogo. Essa foi a figura que se popularizou (Cascudo, 2022, p. 143).

Ao refletir sobre a etimologia do nome “Boitatá”, percebe-se a riqueza cultural e linguística que essa figura folclórica carrega. Do nome composto em tupi, “mboî-tatá” – em que “mbói” significa “cobra” e “tatá” representa “fogo” –, originou-se, no português brasileiro, a forma simplificada “Boitatá”. Essa palavra remete ao ente lendário do folclore nacional, que guarda relações com o mito indígena original e simboliza o fenômeno atmosférico conhecido como fogo fátnuo⁹.

Como Cascudo (2022) explica, a construção “mbai-tatá”, “coisa de fogo”, se transformou em “mbói-tatá”, “cobra de fogo”, expressando a visão indígena de um fogo que se move de maneira serpenteante. Essa mudança linguística e adaptação cultural preserva o imaginário de uma serpente de fogo que protege as florestas, guardando o equilíbrio da natureza e conectando as gerações à simbologia ambiental do Boitatá.

Cascudo (2022) nos conta em seu livro sobre o ser mítico:

Mboitatá é o gênio que protege os campos contra aqueles que os incendeiam; como a palavra o diz, Mboitatá é: "cobra de fogo"; as tradições figuram-na como uma pequena serpente de fogo que de ordinário reside nágua. Às vezes transforma-se em um grosso madeiro em brasa, denominado méuan, que faz morrer por combustão aquele que incendeia inutilmente os campos (Cascudo, 2022, p. 146).

Encontrar o conto “original” do Boitatá revelou-se uma tarefa sinuosa, quase tão escorregadia quanto a própria serpente de fogo que habita o imaginário popular. As histórias que envolvem esse ser encantado são transmitidas há séculos por meio da tradição oral, fluindo

⁹ O fogo-fátnuo é descrito como um fenômeno luminoso de cor azulada ou esverdeada, que ocorre sobre o solo em regiões pantanosas devido à combustão espontânea de gases liberados pela decomposição de matéria orgânica. Esse fenômeno é frequentemente associado a interpretações sobrenaturais no imaginário popular, sendo considerado um espírito ou uma entidade mística que se manifesta em áreas remotas e de difícil acesso (Ferreira, 2023).

de boca em boca, de geração em geração, como um rio de palavras que se desdobra em afluentes diversos, marcados por sotaques regionais, cosmovisões culturais e modulações linguísticas que atravessam o tempo. Nessas águas ancestrais, não há um único Boitatá, mas muitos, como podemos observar, cada um revelando algo de sua terra, de seu povo, de seus medos e encantamentos.

As primeiras descrições que mencionam essa entidade remontam ao século XVI, como a famosa carta do padre José de Anchieta, datada de 1560, na qual se refere a um ser chamado “baetatá” — descrito como uma “coisa de fogo”, cintilante e serpenteante, que deslizava pela mata como um facho luminoso. Esse vislumbre não é apenas uma curiosidade etnográfica, mas um documento potente sobre o contato entre mundos: a visão europeia e missionária de Anchieta tenta decifrar o simbólico indígena, enquanto registra, talvez sem saber, a sobrevivência de uma cosmogonia tupi que nomeia e interpreta os fenômenos naturais com a linguagem do mito. Termos como *mbai*, *tatá* e *mbói* aparecem nesse cenário como fragmentos de um idioma que, longe de ser apenas fonético, é também filosófico e espiritual. O nome *Mboitatá*, portanto, não é uma mera grafia alternativa: é a reverberação de uma epistemologia originária tupi, em que a cobra de fogo é guardiã da mata, mensageira do sagrado, manifestação viva da aliança entre terra e fogo.

No entanto, o Boitatá que encontramos nas escolas, nos livros infantis e nas rodas de conversa de hoje não é o mesmo das selvas do século XVI. O mito passou por múltiplas adaptações, reinterpretações e traduções — algumas poéticas, outras didáticas, algumas fiéis ao espírito original, outras moldadas pelas exigências da pedagogia ou do mercado editorial. Versões como as de Alves (2022), Câmara (2019) e Franchini (2022) ajudam a traçar esse percurso sinuoso, revelando como a figura do Boitatá se metamorfoseou ao longo dos séculos. Em algumas histórias, ele é o espírito flamejante que pune quem destrói a floresta; em outras, é o farol encantado que protege a vida dos campos; em outras ainda, torna-se metáfora de resistência, luz viva contra a escuridão do esquecimento ambiental.

Esses autores não apenas registram variações, mas também nos convidam a contemplar o Boitatá como símbolo em transformação: um ser liminar, entre o medo e a maravilha, entre o castigo e a proteção, entre o mito e a ciência. É nesse ponto de inflexão — entre memória e invenção — que se inscreve minha própria voz. A partir de todos os estudos realizados, dos contos analisados e das vivências pessoais como educador, pesquisador e mineiro profundamente enraizado na cultura popular, tomo a liberdade poética e epistêmica de escrever uma versão do conto do Boitatá que expresse minha interpretação dessa figura mítica. Esse exercício não se propõe a fixar uma verdade definitiva sobre o ser mítico, mas a contribuir para

o seu entendimento como um símbolo dinâmico, que ressoa com os dilemas contemporâneos da relação entre humanidade e natureza.

Ao elaborar este conto, minha intenção é mergulhar nas profundezas do rio da oralidade, navegando pelas águas vivas das tradições que fluem de geração em geração. Faço isso com olhos atentos e uma mente crítica, preparando o terreno para as análises que se desenrolarão nas próximas linhas desta escrita. Desejo oferecer uma nova chama ao fogo ancestral do mito — uma chama renovada, capaz de iluminar as sombras do presente e aquecer o diálogo entre passado e futuro.

Essa chama não é apenas luz, mas também convite: convite à reflexão sobre o papel vital do mito na formação de uma consciência ecológica que seja sensível às múltiplas vozes da natureza e da cultura. Uma consciência plural, que reconheça o valor dos saberes tradicionais e sua capacidade de inspirar atitudes de cuidado e preservação ambiental. Assim, o mito do Boitatá, por exemplo, ressurge não apenas como uma narrativa antiga, mas como um farol para orientar caminhos mais sustentáveis e respeitosos com o mundo natural.

Reza a lenda, que há muito tempo, numa noite escura e silenciosa, o mundo foi tomado por uma grande enchente que cobriu florestas, montanhas e vales. Na escuridão das águas, as criaturas da floresta sofriam, tentando se manter vivas. Entre elas, as cobras eram algumas das que mais lutavam para sobreviver, pois a correnteza ameaçava arrastá-las para longe. Uma cobra muito especial, com escamas reluzentes, encontrou abrigo em um tronco flutuante. Durante as noites em que vagava pelas águas, ela começou a notar pequenas luzes que brilhavam intensamente – os olhos das criaturas que haviam morrido afogadas na enchente. Movida por uma força sobrenatural, a cobra passou a devorar aqueles olhos cintilantes, absorvendo todo o brilho deles. Conforme comia os olhos luminosos, algo mágico acontecia. Seu corpo começou a brilhar, primeiro de leve e, depois, com uma intensidade que iluminava as águas escuras. Transformada pelo poder dos olhos das criaturas, a cobra se tornou o Boitatá, uma gigantesca serpente de fogo que serpenteava pelos rios e matas, com um brilho que podia ser visto de longe. Dizem que o Boitatá é um espírito protetor das matas, punindo aqueles que desrespeitam a natureza e provocam incêndios ou destroem a vida selvagem. Muitos acreditam que, ao verem sua luz brilhante ao longe, devem fugir, pois é um aviso para manter distância. Outros contam que o Boitatá persegue quem atravessa seu caminho nas florestas, cegando aqueles que olham diretamente para seu brilho. Assim, o Boitatá vagava pelo mundo, sua luz brilhante como um fogo errante, ora ajudando a proteger, ora servindo como aviso de que as florestas guardam segredos antigos e poderosos, dos quais nem todos devem se aproximar (Rinco, 2024)¹⁰.

¹⁰ Autoria própria, 2024.

A análise detalhada deste conto será apresentada no Capítulo 6, intitulado *Sob os Signos da Serpente – Entre Fogo, Água e Encantamentos*, onde exploraremos as camadas simbólicas e comportamentais presentes no conto, evidenciando sua relação com os elementos naturais e sua função como ferramenta de construção de sentidos no folclore e na educação.

Diante disso, antes de explorar a apropriação do folclore nas práticas pedagógicas, é necessário investigar o próprio folclore e suas possibilidades de narrar a natureza. Por isso, direciono esta pesquisa para seu objetivo central: compreender como os contos zoofolclóricas, com suas representações simbólicas e culturais, oferecem modos singulares de ver e narrar a natureza e os animais, articulando saberes que transcendem a ciência, ao conectar imaginação, cultura e tradição popular.

4 MITOS, ANIMAIS E CIÊNCIA: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O FOLCLORE NO ENSINO

Ao unirmos a pesquisa séria dessas personagens ao universo mágico de suas histórias num só volume, acreditamos ter aqui um trabalho bastante original, que preenche uma lacuna nos estudos culturais brasileiros e também na nossa literatura ficcional (Alves, 2017, p. 13)¹¹.

A integração entre a educação em ciências e os saberes populares tem se mostrado um campo de pesquisa promissor, ganhando cada vez mais atenção tanto de educadores quanto de pesquisadores comprometidos com práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Essa convergência aponta para a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais e culturais que fazem parte do cotidiano das comunidades. Diversos estudiosos vêm explorando o potencial de contos folclóricos e tradições culturais para enriquecer o ensino de ciências, com foco em áreas como Zoologia, entomologia, o estudo dos insetos e outras disciplinas da biologia, como evidenciam as contribuições de Costa (2008), Gonçalves e Amorim (2012; 2015), Salgado e Magalhães (2016), Lana e Silva (2019) e Magalhães e Grossi (2021).

No contexto da educação básica, os contos populares podem desempenhar um papel relevante na mediação de conceitos científicos, tornando-os mais acessíveis e atraentes para os estudantes. Krasilchik (2008) nos diz que articulação entre conhecimentos científicos e saberes populares emerge como uma estratégia para promover um ensino de ciências mais envolvente e contextualizado, que desperte o interesse dos alunos ao conectar fenômenos naturais com elementos históricos e culturais. Assim, meu pensamento encontra com o da professora, visto que, também concordo que a integralização de outros saberes na sala de aula evidencia a importância de uma educação em ciências que vá além do conteúdo técnico e científico, promovendo um ensino contextualizado que valorize a diversidade de saberes. Ao integrar conhecimentos científicos com saberes populares, é possível desenvolver uma abordagem pedagógica que torna as ciências mais próximas e significativas para os alunos. Essa articulação estimula o interesse dos estudantes ao apresentar fenômenos naturais relacionados à cultura e à

¹¹ ALVES, J. C. **Abecedário de personagens do folclore brasileiro**. São Paulo: FTD Educação; Edições Sesc São Paulo, 2017.

história de sua própria comunidade, ajudando a construir um entendimento mais amplo da ciência.

Além disso, esse tipo de abordagem pedagógica permite reconhecer a ciência como um campo que dialoga com a vida cotidiana e com as tradições culturais, em vez de uma disciplina isolada e distante da realidade dos alunos. Em última análise, valorizar os saberes populares no ensino de ciências pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover uma compreensão mais democrática e inclusiva das ciências, mostrando que o conhecimento científico não precisa substituir outros saberes, mas sim coexistir e dialogar com eles para enriquecer a experiência educativa.

Assim, esta seção apresenta uma revisão bibliográfica sobre estudos que investigam a aplicação do folclore na educação em ciências. A presente revisão justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como o ensino de ciências pode se apropriar do folclore, especialmente das múltiplas visões de natureza expressas nos contos folclóricos.

Ao analisar as práticas pedagógicas que integram saberes populares e os contos folclóricos, é possível identificar as contribuições que esses elementos culturais oferecem para o desenvolvimento de uma educação científica mais contextualizada e intercultural. Essa revisão visa, portanto, fortalecer a fundamentação teórica do estudo, evidenciando a importância do diálogo entre o conhecimento científico e o imaginário popular, especialmente no âmbito da educação básica. Além disso, ao abordar as diferentes perspectivas de natureza presentes no folclore, a pesquisa pretende ressaltar a riqueza simbólica e epistemológica desses conteúdos, demonstrando como eles podem contribuir para a construção de uma consciência ambiental crítica e integrada.

A revisão foi conduzida nas bases de dados Scielo, Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center) e CAPES, utilizando os descritores: "*saberes populares*", "*folclore*", "*ensino de ciências*", "*literatura folclórica*", "*cultura popular*" e "*Zoologia*". A combinação desses termos foi feita com operadores booleanos (AND/OR), considerando publicações entre 2000 e 2024.

Foram identificados inicialmente 83 artigos, considerando publicações entre 2000 e 2024. Após a leitura dos títulos e resumos, e com base nos critérios de inclusão (estudos que exploram a interface entre cultura popular e ensino de Ciências, especialmente por meio de contos folclóricos ou suas personagens) e exclusão (trabalhos repetidos, alheios ao campo educacional ou desvinculados dos saberes populares), foram selecionados 6 artigos para análise aprofundada. A categorização dos achados considerou o uso dos contos folclóricos como recurso didático, a área do conhecimento envolvida e as abordagens pedagógicas adotadas.

Tabela 1 - Títulos relacionados aos saberes populares, ensino de ciências e literatura zoofolcórica

Título	Autoria	Periódico	Ano
Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa	Ronaldo Gonçalves de Andrade Costa	Revista Didática Sistêmica	2008
Gabinete de curiosidade: o paradoxo das maravilhas	Maria Lívia C. M. Ramos Gonçalves e Antônio Carlos Rodrigues de Amorim	Educação: Teoria e Prática	2012
Naturezas Artificiais e a diferença paradoxal entre ciências e cultura	Antônio Carlos Rodrigues de Amorim e Maria Lívia C. M. Ramos Gonçalves	Interações	2015
O potencial didático do folclore como ferramenta no ensino de Zoologia na educação básica: uma proposta estimuladora	Oséias Martins Magalhães e Luiz Gustavo Vargas Salgado	Revista Urutáguia	2016
O ensino de ciências nos anos iniciais como apporte da literatura infantil de Monteiro Lobato	Márcia Priscila Castro Lana e Fábio Augusto Rodrigues e Silva	ACTIO: Docência em Ciências	2019
ERA UMA VEZ! A aplicação do folclore como ferramenta para ensino de entomologia na educação básica	Oseias Martins Magalhães e Paula Ferreira Grossi	Revista Práxis	2021

Fonte: Autoria própria (2024).

Neste capítulo, apresento a análise dos textos anteriormente citados, não para encontrar vozes que pensem exatamente como eu, mas para mapear percursos teóricos e práticos que se aproximam do meu campo de interesse. Ao percorrer essas obras, busco compreender como diferentes autores têm abordado os modos pelos quais os saberes populares e a literatura folclórica narram a natureza, e como esses contos podem dialogar criticamente com o ensino de ciências. A intenção é dar visibilidade à diversidade de perspectivas, reconhecendo tanto convergências quanto tensões, e revelando as múltiplas possibilidades — e os desafios — de articular ciência, cultura e educação.

Essas pesquisas compartilham a visão de que o uso de elementos culturais no ambiente escolar pode tornar o aprendizado mais significativo, aproximando os estudantes dos conteúdos científicos de uma forma que dialoga com suas realidades e imaginários. A integração dos saberes populares, especialmente aqueles relacionados ao folclore, permite que os alunos se

conectem ao conteúdo de ciências de forma contextualizada, promovendo uma aprendizagem que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto a cultura local.

No entanto, é importante ressaltar que a revisão bibliográfica não busca generalizar as perspectivas encontradas, mas sim apresentar a diversidade e as diferentes contribuições dos estudos sobre o tema. Por exemplo, os trabalhos de Maria Lívia Gonçalves não compartilham a ideia de simplesmente tornar o aprendizado mais significativo por meio do folclore, mas trazem uma análise aprofundada sobre as visões de natureza presentes nessas histórias, o que se diferencia das abordagens de outros autores destacados. Reconhecer essas nuances, permite enriquecer a compreensão do papel do folclore no ensino de ciências, evidenciando a pluralidade de formas pelas quais saberes populares e científicos podem dialogar.

Neste trabalho, compreendo os saberes populares como o conjunto de conhecimentos, práticas e narrativas construídos coletivamente por comunidades, transmitidos de forma oral e marcados pela experiência cotidiana. Essa concepção inclui o folclore como parte essencial — especialmente por meio das lendas, mitos, personagens e contos tradicionais, que refletem visões de mundo, relações com a natureza e formas simbólicas de explicação da realidade (Candau, 2012; Alves, 2017; Cascudo, 2022).

A primeira discussão escolhida é sobre o trabalho de Salgado e Magalhães (2016). O estudo apresentado pelos professores aborda a necessidade de novas abordagens e metodologias no ensino de Zoologia e Ciências, destacando o papel dos saberes populares, como o folclore, na criação de uma experiência de aprendizagem mais relevante para os alunos.

Ao longo do tempo, o ensino tradicional tem mantido o foco em métodos de transmissão e memorização, que não estimulam a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Nesse contexto, a integração de elementos culturais e populares é proposta como uma estratégia para tornar o conteúdo mais interessante, relevante e atraente e relevante para os alunos. Como aponta Krasilchik (2008), o desenvolvimento do saber científico, quando integrado ao saber empírico (popular), oferece aos alunos uma compreensão mais profunda da História da Ciência, das transformações da natureza e da trajetória do ser humano.

O ensino de Ciências, especialmente a Zoologia, pode ser uma das disciplinas mais fascinantes e importantes, ou, pelo contrário, se tornar desinteressante e pouco atrativa, dependendo da forma como os temas são abordados. É sabido que, no entanto, o ensino de Zoologia ainda é fragmentado e descontextualizado, muitas vezes se limitando à memorização de nomes e características dos animais (Pereira, 2012). Segundo Amorim (2005), a Zoologia é comumente vista como “ultrapassada” devido à sua abordagem predominantemente

morfológica, o que se deve, em grande parte, ao modo como a disciplina é ensinada, ainda focada na apresentação de grupos taxonômicos e nas características dos indivíduos.

Salgado e Magalhães (2016) então propõe o uso do folclore e dos saberes populares, com os insetos, como recurso pedagógico, argumentando que essas histórias e mitos não apenas despertam o interesse dos alunos, mas também estabelecem uma conexão com suas próprias culturas e histórias pessoais e:

Sendo assim, não se projeta apresentar a ciência da Zoologia em sua totalidade, mas sim propor a utilização do conteúdo avaliado — neste caso, aspectos básicos sobre classificação dos animais e reconhecimento de suas características gerais — como uma forma introdutória e significativa de abordagem (Salgado; Magalhães, 2016, p. 17).

Dessa forma, eles sugerem que a abordagem de Zoologia não precisa cobrir todos os aspectos da disciplina, mas sim utilizar o conteúdo de forma estratégica e contextualizada. Compartilho dessa visão, pois acredito que, ao focar em conteúdos que promovam uma interação entre o científico e o cultural, oferecemos aos alunos uma experiência de aprendizado que vai além da simples informação e enriquece seu entendimento do mundo natural e cultural. Essa proposta cria, portanto, uma “ponte” entre o conhecimento científico e o saber empírico, facilitando tanto a compreensão de conceitos científicos quanto a percepção de que ciência e cultura estão interligadas.

Salgado e Magalhães (2016) argumentam que a introdução desses elementos em aulas de Zoologia pode ajudar os alunos a perceberem a relevância desses conhecimentos, rompendo com o ensino fragmentado e descontextualizado. No ensino de Zoologia, essa prática pode desafiar a visão tradicional da disciplina como um estudo puramente morfológico, apresentando-a como um campo dinâmico e interligado com outras áreas.

Dessa forma, ao integrar o folclore e os saberes populares, é possível proporcionar uma abordagem mais ampla e integrada, na qual o ensino de Ciências se torna um campo de diálogo entre a tradição cultural e o conhecimento científico, promovendo um aprendizado significativo e transformador. Acredito que esse diálogo possa ressignificar o papel da ciência na escola, criando uma experiência que respeita e valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto o repertório cultural dos alunos, e fazendo com que se sintam parte ativa e conectada ao conteúdo. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre quais visões de natureza são mobilizadas na proposta de Salgado e Magalhães (2016), que integra elementos do folclore ao ensino de Zoologia. Ao reconhecer os saberes populares como legítimos portadores de conhecimento, os autores promovem uma concepção de natureza que ultrapassa a visão mecanicista, reducionista

e estritamente classificatória comum no ensino tradicional. Em vez de tratar os seres vivos apenas como objetos de estudo técnico e sistemático, essa abordagem os insere em uma rede simbólica e cultural, onde a natureza é compreendida como território de significações, afetos e relações. A integração do folclore, portanto, convoca uma visão relacional de natureza — na qual o humano e o não humano coexistem de forma interdependente — e contribui para a construção de uma ciência mais dialógica, que acolhe o pluralismo epistemológico e rompe com a hegemonia da racionalidade científica ocidental como única forma válida de conhecer o mundo natural.

No mesmo sentido, o trabalho de Magalhães e Grossi (2021), discute como as histórias folclóricas envolvendo os insetos, e de como essas histórias podem ser aproveitadas para o ensino de entomologia na educação básica. O autor argumenta que

A relação integrada entre os conteúdos de Ciências trabalhados na escola e o folclore é proposta por diversos autores, na qual indicam uma íntima relação entre o imaginário e o ensino de grupos animais (Lenko; Papavero, 1996). Um grupo animal muito presente no folclore do Brasil e do mundo é o dos insetos, protagonistas de narrativas, contos e lendas, e relacionado a credícies e superstições. Esses animais estão presentes desde as fábulas mais antigas, sendo vezes adorados, outras desprezados, ou ainda usados como amuletos ou objetos de feitiçaria. Mesmo com tantas associações as imagens simbólicas dos insetos, com origem nas antigas tradições indígenas do Ocidente e das antigas civilizações orientais. O simbolismo envolvendo esses animais ecoa nas lendas e credícies do folclore brasileiro e de outros países, que, apesar das variações nos enredos, remetem à base simbólica comum. (Hogue, 1987). Assim tornando a classe Insecta ideal para a utilização como ferramenta ao ensino de Zoologia aliando conceitos científicos e populares (Magalhães; Grossi, 2021, p. 105).

Sob a ótica do autor, o folclore pode atuar como um recurso pedagógico potente, pois ao introduzir insetos como formigas e abelhas em contos populares, é possível explorar temas biológicos complexos, como a organização social e o comportamento desses animais. Esse tipo de abordagem torna o estudo da Zoologia mais acessível e cativante, especialmente para os alunos mais jovens, que, ao se depararem com figuras conhecidas em histórias familiares, se sentem mais conectados ao conteúdo científico.

O trabalho de Salgado e Magalhães (2016) e de Magalhães e Grossi (2021) ressaltam que o uso de histórias e mitos no ensino não apenas facilita a compreensão de conceitos biológicos, mas também permite aos alunos vivenciar a ciência de forma significativa e contextualizada.

Ao incorporar o folclore e a cultura local no ensino de Ciências, torna-se possível criar uma ponte entre a ciência e a tradição, transformando a sala de aula em um espaço onde o conhecimento acadêmico e o saber popular convivem. Isso permite uma experiência de aprendizado que respeita as vivências culturais dos estudantes e valoriza a ciência como uma construção humana. Ao promover essa abordagem, o ensino de Zoologia pode desafiar a visão tradicional da disciplina, apresentando-a não apenas como um estudo técnico e taxonômico, mas como uma área de conhecimento que se conecta com a vida, a cultura e o imaginário dos alunos, despertando neles um interesse genuíno e duradouro pela ciência.

Valorizar o folclore nas aulas de Ciências, contudo, não implica que crenças e superstições devam ser aceitas sem questionamento, sem que ocorra um posicionamento em relação a elas. É essencial desmistificá-las, esclarecendo suas dimensões simbólica e cultural e apresentando as explicações científicas correspondentes. A simples presença do folclore em sala de aula não garante um impacto significativo na educação científica. Para que o uso dos contos zoofolclóricos contribua de fato ao ensino de Ciências, é necessário selecionar histórias que possibilitem ampliar e aprofundar conteúdos científicos de forma significativa, promovendo uma conexão autêntica entre ciência e cultura popular, indo além do uso folclórico como recurso ilustrativo ou decorativo.

A incorporação dos saberes populares no ensino de ciências tem se mostrado, portanto, alternativa promissora. Não se postula aqui que o conhecimento científico deva ser substituído nas salas de aula pelo conhecimento etnocientífico, mas utilizar desse conhecimento (popular) como uma ferramenta de mobilização cognitiva e afetiva do aluno para a percepção do novo conhecimento curricular que se lhe apresenta: o científico (Costa, 2008).

Compreender, no entanto, as especificidades do conhecimento científico requer reconhecer que esse tipo de saber opera com linguagens, símbolos e formas de pensar distintas daquelas do senso comum. Nesse sentido,

aprender ciências envolve a iniciação dos estudantes em uma nova maneira de pensar e explicar o mundo natural, que é fundamentalmente diferente daquelas disponíveis no senso-comum. Aprender ciências envolve um processo de socialização das práticas da comunidade científica e de suas formas particulares de pensar e de ver o mundo, em última análise, um processo de “enculturação”. Sem as representações simbólicas próprias da cultura científica, o estudante muitas vezes se mostra incapaz de perceber, nos fenômenos, aquilo que o professor deseja que ele perceba (Mortimer, 2016, p. 24).

Essa tensão entre diferentes formas de compreender a natureza também aparece no trabalho de Magalhães e Grossi (2021), percebe-se a mobilização de uma visão simbólica e cultural da natureza, em que os insetos não são apenas objetos de estudo científico, mas também sujeitos presentes no imaginário popular, associados a crenças, afetos e valores ancestrais. Ao destacar o uso de contos folclóricos com formigas, abelhas e outros insetos, os autores propõem um ensino que reconhece a natureza como campo de significações, onde o humano e o não humano se entrelaçam em uma rede de sentidos históricos, culturais e espirituais. Essa perspectiva rompe com a visão objetificada e descontextualizada da Zoologia tradicional — centrada na descrição e na taxonomia — e convoca uma natureza viva, relacional e carregada de símbolos. Tal abordagem dialoga profundamente com os propósitos desta pesquisa. Ao explorar as representações de natureza presentes nessas histórias, almeja-se construir uma experiência pedagógica que celebre a diversidade epistemológica e os múltiplos modos de significar o mundo natural, reconhecendo a potência formativa dos saberes populares na tessitura de sentidos sobre a natureza.

Ao aproximar os saberes das ciências escolares dos saberes populares, o ensino se torna um espaço de diálogo entre lógicas distintas de conhecimento, possibilitando que os alunos compreendam a ciência não apenas como técnica, mas como linguagem que também pode falar do encantamento e da cultura. No contexto do ensino de ciências, tais contos podem atuar como caminhos férteis para a enculturação científica, promovendo uma travessia sensível e necessária entre o imaginário popular — rico em metáforas e saberes tradicionais — e o pensamento lógico, crítico e investigativo que caracteriza a ciência formal.

Conforme defende Costa (2008), o saber popular não se coloca em oposição ao conhecimento científico, mas se entrelaça a ele numa relação de complementaridade essencial. O saber tradicional funciona como uma ferramenta potente para a mobilização cognitiva dos estudantes, pois possibilita que novos conceitos e conteúdos curriculares sejam assimilados de forma significativa, a partir da conexão com aquilo que já lhes é familiar culturalmente. É nesse encontro fecundo entre cultura científica e saberes da tradição oral que se encontra a semente para uma educação verdadeiramente integradora, capaz de respeitar e valorizar a pluralidade de formas de conhecer e interpretar o mundo.

Dessa maneira, este trabalho propõe uma abordagem educativa que transcende a mera transmissão de conteúdos científicos, oferecendo aos alunos um espaço de diálogo onde a riqueza simbólica dos contos folclóricos não apenas é preservada, mas também ativada como instrumento pedagógico. Tal método incentiva a construção de uma visão de mundo onde ciência e cultura não se excluem, mas se complementam, fortalecendo a identidade cultural dos

estudantes e ampliando sua capacidade de compreender a complexidade e a interdependência da natureza.

Portanto, ao reconhecer os contos zoofolclóricos como legítimos mediadores culturais e cognitivos, esta pesquisa reafirma o valor inestimável dos saberes populares para a educação em ciências, apontando para práticas pedagógicas que promovam a sensibilização, o respeito e o encantamento diante do mundo natural, convidando os alunos a serem não apenas observadores, mas também protagonistas conscientes na história de sua relação com a natureza.

Assim como os contos folclóricos, a literatura infantil, especialmente as obras de Monteiro Lobato, oferece um rico repertório cultural que pode ser integrado ao ensino de Ciências. Lana e Silva (2019) explora como Lobato utiliza elementos do folclore e da cultura popular para introduzir conceitos científicos de maneira lúdica e acessível às crianças. A pesquisadora argumenta que, ao unir ficção e ciência, Lobato desperta a curiosidade científica de forma leve e envolvente, tornando a literatura infantil uma ferramenta valiosa para as primeiras etapas do ensino de Ciências.

É fundamental reconhecer, contudo, que a obra de Monteiro Lobato também tem sido objeto de críticas e controvérsias, especialmente pela presença de elementos racistas, eugenistas e misóginos em algumas de suas narrativas. Essas discussões evidenciam a necessidade de adotar um olhar atento e contextualizado ao utilizar suas obras no ambiente escolar, considerando tanto seu valor histórico-pedagógico quanto os debates ético-sociais que elas suscitam. Em estudos mais recentes, destaca-se a contribuição de Bignotto (2024), que propõe uma releitura crítica das obras infanto-juvenis de Lobato à luz do contexto literário e ideológico de sua época. A autora demonstra como determinadas construções de personagens negros reproduzem estereótipos raciais amplamente difundidos no início do século XX, reforçando hierarquias e visões exclucentes. Nesse sentido, Bignotto defende a importância de cotejar esses textos com outras narrativas contemporâneas — tanto do passado quanto do presente — como forma de promover uma leitura mais ampla e crítica da literatura. Tal abordagem fortalece a necessidade de uma mediação pedagógica que, ao mesmo tempo em que reconhece a relevância da obra lobatiana na formação do imaginário brasileiro, confronte e problematize as representações que perpetuam desigualdades. Assim, o uso de Monteiro Lobato em contextos educativos pode se tornar uma oportunidade para o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica, ao invés de uma reprodução acrítica de discursos ultrapassados.

Na visão de diversos pesquisadores, a união entre ficção e ciência, promovida por autores como Monteiro Lobato, por exemplo, tem o potencial de despertar a curiosidade científica de modo leve e envolvente, o que torna a literatura infantil uma ferramenta poderosa

nas etapas iniciais do ensino de Ciências. Essa visão valoriza a literatura infantil não apenas como entretenimento, mas como uma prática amplificadora, onde a leitura assume um caráter argumentativo e discursivo, permeado por emoções e afetividade. É nesse contexto que a literatura infantil contribui para a formação do leitor reflexivo (Giraldelli; Almeida, 2008; Gregorin Filho, 2009; Semen, 2012).

O estudo de Lana e Silva (2019) investiga como a literatura infantil — especialmente a obra *A Reforma da Natureza*, de Monteiro Lobato — pode funcionar como mediadora no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma atividade com alunos do 3º ano do ensino público, os autores mostram que o texto literário, ao aliar ludicidade, fantasia e imaginação, favorece a abstração e promove a aprendizagem de conceitos científicos. A análise microgenética dos turnos de fala evidencia como a leitura das histórias desperta a curiosidade, amplia a compreensão dos fenômenos naturais e permite a articulação entre o saber científico escolar e os conhecimentos oriundos da cultura popular.

Nesse processo, a literatura infantil atua como um “amplificador cultural” (Gerken, 2002), pois estimula o desenvolvimento de processos mentais superiores ao promover um ambiente de investigação, criatividade e troca simbólica. Ao tratar temas como animais, mitos e transformações da natureza, os textos de Monteiro Lobato operam como mediadores entre os saberes cotidianos e os científicos, provocando reflexões que extrapolam o conteúdo disciplinar. Essa “leitura de mundo”, conforme propõe Freire (2005), é legitimada no ensino de Ciências à medida que permite à criança compreender o ambiente natural, tecnológico e social de forma mais crítica e conectada à sua realidade (Amorim; Borges, 2014).

Tal perspectiva é também defendida por Antloga e Slongo (2012), para quem o elemento lúdico presente na literatura auxilia na aproximação com os conteúdos científicos, tornando-os mais acessíveis e instigantes. A inserção da literatura no ensino de Ciências não apenas motiva o aprendizado, como o qualifica, ao criar um espaço em que o questionamento, a sensibilidade e a imaginação se tornam fundamentos para o desenvolvimento cognitivo. Com isso, promove-se um aprendizado ativo e significativo, baseado na curiosidade natural do aluno e no diálogo entre cultura e ciência (Santos; Piassi, 2010; Santos; Souza; Faria, 2013), revela uma concepção de natureza que transita entre o imaginário cultural e o saber científico.

Através das histórias de *A Reforma da Natureza*, a natureza é apresentada não apenas como um objeto a ser estudado pela ciência, mas como um espaço simbólico de transformação, curiosidade e encantamento. As “reformas” propostas por Emília, personagem central da narrativa, simbolizam uma vontade de intervir, compreender e reinventar o mundo natural a partir da lógica da fantasia — o que permite às crianças refletirem criticamente sobre os limites

e os sentidos da ciência. Essa abordagem aproxima-se de uma visão de natureza como construção social e cultural, que pode ser compreendida por múltiplas rationalidades: tanto a rationalidade científica, quanto a popular e a lúdica. Ao tratar elementos como animais, ambientes e fenômenos sob uma ótica criativa e questionadora, o texto estimula uma leitura da natureza que vai além da simples observação dos fatos, valorizando a imaginação e a subjetividade como formas legítimas de conhecimento. Assim, o trabalho reconhece a natureza como um campo de diálogo entre ciência e cultura, mediado pela linguagem literária.

Essa compreensão ampliada da natureza — como campo simbólico, cultural e investigativo — também encontra ressonância em outros estudos que problematizam as fronteiras entre ciência, folclore e imaginação no contexto educacional. Gonçalves e Amorim (2012), por exemplo, propõem uma leitura das antigas coleções dos gabinetes de curiosidades como metáforas potentes para pensar o ensino de Ciências. Esses espaços, que antecedem os museus modernos, reuniam objetos naturais, artefatos culturais e criaturas fantásticas, desafiando os limites entre o real e o imaginário, entre o conhecimento empírico e a especulação. Para as autoras, esses gabinetes não apenas alimentavam a curiosidade científica, mas também evidenciavam o papel da fantasia como motor para a produção de saberes. Nessa perspectiva, o uso do folclore no ensino de Ciências deixa de ser visto como mero recurso ilustrativo e passa a ser compreendido como um dispositivo epistemológico capaz de mobilizar perguntas, gerar estranhamentos e ampliar o repertório interpretativo dos estudantes.

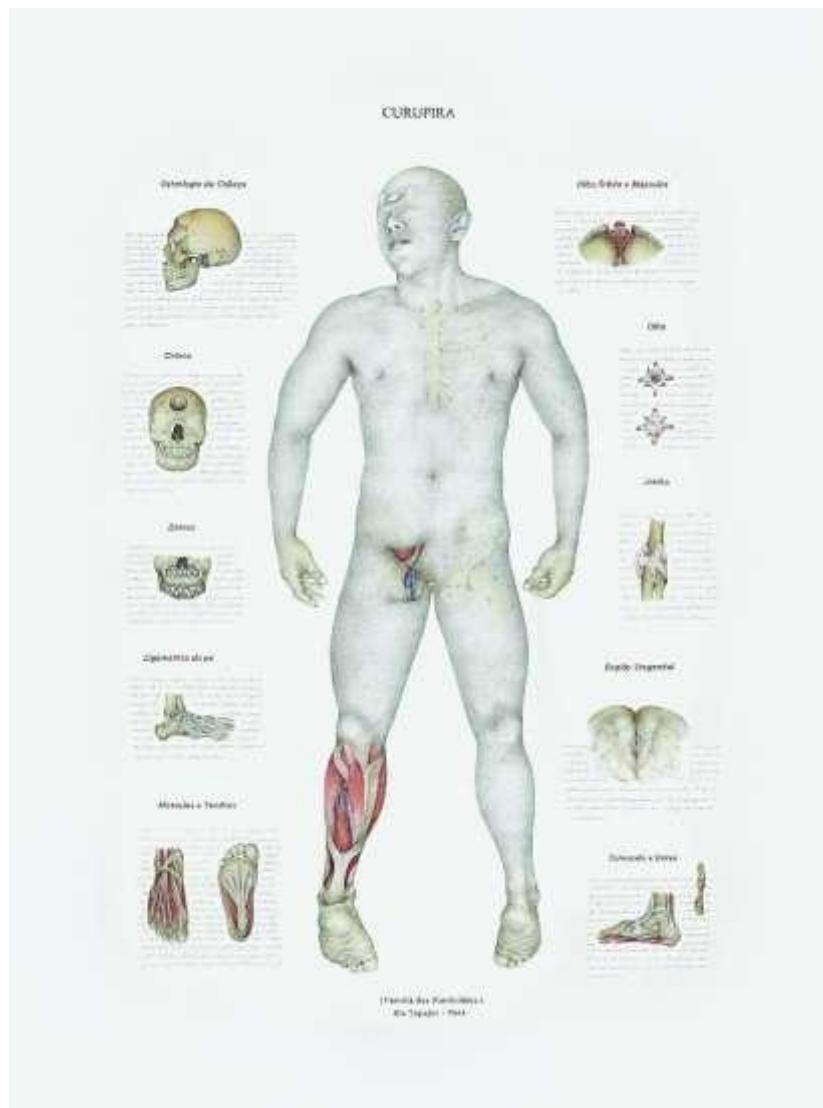
É a partir dessa reflexão que Gonçalves (2012) me conduz à obra do artista plástico brasileiro Walmor Corrêa, cuja produção se insere justamente nesse limiar entre ciência e imaginação. Ao descrever sua série *Memento Mori*, a autora destaca como o artista constrói representações de seres híbridos — inspirados em bestiários, lendas e descrições científicas — que desafiam a rigidez das classificações biológicas e convocam o espectador a repensar as relações entre arte, natureza e conhecimento. A exposição, nesse sentido, opera como uma espécie de gabinete de curiosidades contemporâneo, evocando tanto o imaginário popular quanto o discurso científico, e convidando o público a refletir sobre os modos como construímos e legitimamos nossas ideias sobre o mundo natural. Ao ser trazido para o contexto educacional, esse tipo de abordagem aponta caminhos para um ensino de Ciências mais sensível à diversidade de saberes, às experiências culturais dos alunos e à potência formativa da imaginação.

Em entrevista à jornalista Carla Gavilan Carvalho (2010), Walmor nos conta algumas curiosidades sobre seu processo artístico, como a influência que teve de um professor de biologia na educação básica: “Na adolescência tive o incentivo de um professor nas aulas de

biologia [...] então desde ali eu já tentava reproduzir minhas curiosidades em torno desse universo" (Carvalho, 2010, p. 175).

Para criar suas obras a artista parte de alguns questionamentos interessantes: "Por que as sereias não sofrem embolia pulmonar ao se deslocarem rapidamente do fundo do mar para a superfície? Como são os tendões dos joelhos do Curupira, com seus pés voltados para trás?" (Corrêa, 2012).

Figura 3 - Ilustração artística Curupira



Fonte: Corrêa (2005).

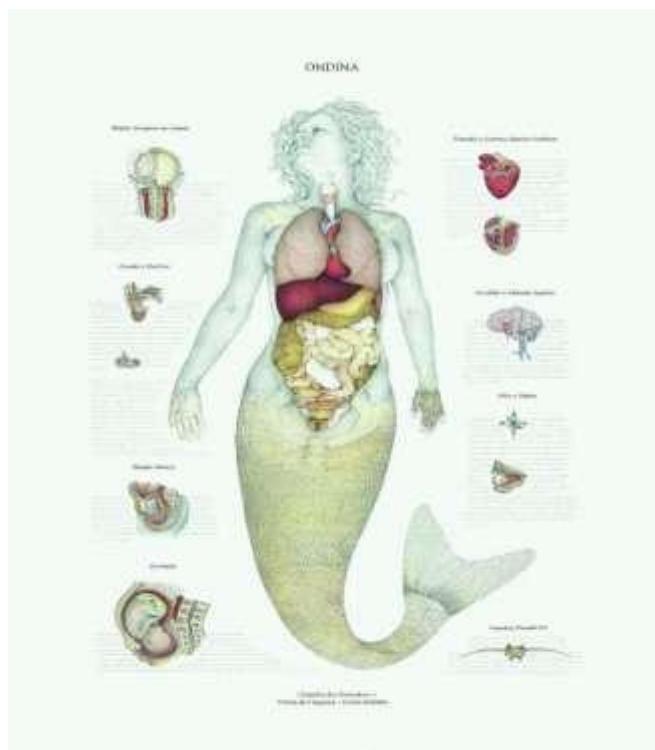
Legenda: Reprodução da obra do artista Walmor Corrêa, série *Unheimlich*, disponível para visualização online. Disponível em: <https://www.walmorcorrea.com.br/2005-serie-unheimlich>. Acesso em: 01 nov. 2024.

Mais do que simplesmente buscar respostas, o artista explora o entrelaçamento entre arte e ciência, realidade e ficção, e o que é possível e impossível. As obras desse artista

catarinense não apenas estabelecem um diálogo com a arte e a ciência; elas proclamam esse encontro de forma contundente. Em sua exposição estão pendurados atlas anatômicos de figuras do folclore brasileiro, como o Curupira, o Capelobo, o Ipupiara, a Ondina e a Cachorra da Palmeira. À primeira vista, seus desenhos evocam uma estética naturalista, mas, na verdade, suas ilustrações representam figuras fabulosas que transcendem a lógica científica.

Dessa forma, o trabalho do artista transcende a simples representação visual, promovendo uma reflexão profunda sobre as fronteiras entre ciência, mito e cultura popular. Ao conjugar a precisão anatômica com figuras fabulosas do folclore brasileiro, suas obras revelam uma interseção rica e provocativa entre o conhecimento racional e o imaginário simbólico. Essa convergência convida o espectador a questionar as limitações da lógica científica e a reconhecer o valor dos saberes ancestrais, que carregam outras formas de verdade e compreensão do mundo. Assim, a exposição não apenas celebra a diversidade cultural e intelectual, mas também reafirma o papel da arte como ponte entre diferentes mundos do saber, estimulando uma visão mais ampla e sensível da realidade, onde o possível e o impossível coexistem em constante diálogo.

Figura 4 - Ilustração artística Ondina



Fonte: Corrêa (2005).

Legenda: Reprodução da obra do artista Walmor Corrêa, série *Unheimlich*, disponível para visualização online. Disponível em: <https://www.walmorcorrea.com.br/2005-serie-unheimlich>. Acesso em: 01 nov. 2024.

Ao ser questionado por Carla Gavilan Carvalho (2010) se suas obras não seriam uma forma de apropriação dos saberes científicos, visto que utilizam aspectos próprios dos livros de anatomia e nomenclatura típica da descrição de espécies, Walmor Corrêa demonstra novamente suas aproximações com o imaginário infantil, oriundo dos saberes populares, e do conhecimento científico aprendido no ambiente escolar.

A biologia sempre me despertou muito interesse, a questão da minha infância, a própria curiosidade que sempre me leva a estudar, a pesquisar por conta própria. Então meu caminho foi surgindo. Essa série eu chamo de *Unheimlich*, um termo do Freud que se refere ao que nos é estranhamente familiar e que é proposital, como você mesma acaba de afirmar, que de cara causa um estranhamento, mas que ao mesmo tempo é conhecido (Carvalho, 2010, p. 177).

A maneira como Walmor expõe sua aproximação com o universo dos seres fantásticos nos mostra a proximidade entre o ser humano e demais animais da sua fauna. Victor Manuel Patiño (1999), através de sua Antologia poética zoológica denominada *Faunética*, demonstra as possibilidades de relações consistentes entre a fabulação, a ficção e a observação dos seres humanos, agregando a elas as origens do pensamento da anatomia e da fisiologia de maneira que se fizeram confundíveis – as figuras reais e os seres fantásticos.

À primeira vista, seus desenhos, parecem ilustrações da história natural. No entanto, quando observamos as imagens pintadas, percebemos que não se trata exatamente de representações naturalistas de animais que povoam o cotidiano. O artista representa a taxidermia de uma fauna fantástica que provoca nossa percepção, principalmente porque se apresentam mais como possibilidades científicas do que como meras alucinações artísticas (Chiarelli, 2002).

Assim, nos deparamos com as representações de *Memento mori*, tomando-as como uma forma de expressão. Proponho que o vínculo entre arte e ciência, conforme sugerido por Corrêa, representa uma via poderosa para explorar as sutis barreiras que a divulgação científica moderna tem delineado ao propor novas interpretações da ciência, especialmente no campo da biologia, que se disseminam na cultura.

Walmor Corrêa, por meio de suas expressões artísticas, humaniza a figura da sereia, ao mesmo tempo em que evidencia sua impossibilidade, remetendo-a ao campo do imaginário. Suas obras instigam o questionamento sobre os limites da ciência e ampliam as possibilidades de percepção para além do que é convencionalmente aceito como real (Corrêa, 2010). Andrade, Spegliche e Romaguera (2008) ressaltam que Corrêa busca o que comumente é chamado de

"aberrações", explorando as múltiplas possibilidades que estas suscitam, desafiando comparações e pedagogias morais, liberando o pensamento das fronteiras do possível.

Segundo Veiga-Neto (1998), a atividade científica pode ser compreendida como um jogo de linguagem que estabelece regimes de verdade por meio de discursos que definem o que é considerado verdadeiro ou falso. Nesse sentido, a obra de Walmor Corrêa desafia as divisões rígidas entre ciência e arte, convidando o espectador a explorar o desconhecido e a repensar os limites do conhecimento.

A obra de Corrêa dialoga com a perspectiva de Foucault (1999), que destaca a interconexão entre ciência, cultura e história, e a compreensão dos seres vivos para além de suas características biológicas, incluindo histórias, mitos e significados socialmente construídos. Gonçalves (2012) utiliza os gabinetes de curiosidades como metáfora para evidenciar como o folclore e elementos culturais podem ser integrados no ensino de ciências, estimulando a imaginação e a curiosidade dos alunos. Nesse contexto, as instalações de Corrêa, como *Memento Mori*, provocam questionamentos sobre a existência de seres fantásticos e os limites do conhecimento científico, evidenciando a inseparabilidade entre ciência e cultura.

No entrelaçar das reflexões de Gonçalves e Amorim (2012), a natureza não se revela apenas como um cenário passivo ou um objeto de estudo, mas como um sujeito vivo, carregado de sentidos múltiplos e de histórias que atravessam tempos e culturas. Ao explorar o folclore como expressão de saberes tradicionais, esses autores ampliam a compreensão do que é natureza, mostrando-a como uma teia de relações simbólicas e culturais que transcendem a simples observação empírica. Essa perspectiva ressoa na obra de Walmor Corrêa, cuja arte não apenas representa seres fantásticos, mas evoca a natureza como um espaço onde o imaginário e o científico se encontram em dança contínua. Assim, a natureza se revela como campo de possibilidades infinitas, onde o olhar científico se desdobra em reverência, curiosidade e poesia, desfazendo as fronteiras entre o visível e o invisível, o real e o imaginado, convidando-nos a habitar um mundo onde o saber floresce em múltiplas dimensões.

A incorporação do folclore ao ensino de ciências mobiliza, portanto, as múltiplas visões de natureza, desafiando a predominância de um modelo científico moderno que historicamente se construiu sobre a separação entre natureza e cultura, sujeito e objeto, razão e emoção. Ao integrar mitos, lendas e saberes populares à prática educativa, abre-se espaço para concepções de natureza que são simbólicas, relacionais e culturalmente situadas.

Nesse sentido, diferentes autores têm defendido a necessidade de deslocamentos epistemológicos no campo da educação em ciências, de modo a reconhecer outras formas de produzir, representar e ensinar o conhecimento científico Amorim e Gonçalves (2014):

Num mundo onde a ciência continua ditando o que é falso e o que é verdadeiro, o que é fato e o que é ficção, articular o “conhecimento científico e biológico” e a “pesquisa em educação” torna-se importante. Tal articulação está sendo amplamente discutida com as mais diversas ênfases epistemológicas, filosóficas, históricas e culturais (Amorim; Gonçalves, 2014, p. 84).

Essa articulação, segundo as autoras, deve considerar diferentes ênfases epistemológicas, filosóficas, históricas e culturais. Na mesma direção, Costa (2008) também propõe a ampliação do escopo epistemológico da ciência escolar, defendendo que os saberes populares e tradicionais sejam valorizados como expressões legítimas de conhecimento, capazes de enriquecer o ensino e promover um diálogo mais plural entre ciência e cultura.

Amorim e Gonçalves (2014), baseados nos Estudos Culturais das Ciências em vertentes pós-estruturalistas, analisam como produções artísticas latino-americanas — como a instalação *Memento Mori*, de Walmor Corrêa, e o *Herbário de Plantas Artificiais*, de Alberto Baraya — funcionam como artefatos que desestabilizam os binarismos ciência/arte, verdade/ficção, vida/morte. Nessas obras, a natureza aparece artificializada, inventada, provocando questionamentos sobre o que é “natural”, o que é “real” e quem tem autoridade para definir isso. Como afirmam os autores, “suspende-se a verdade atribuída à ciência, o caráter de totalidade sobre a ‘realidade’ conferido a essa área, os binarismos: arte-ciência, ficção-‘realidade’, verdade-mentira, ver-‘ouvir-dizer’. Abrem-se vazios na saturação de determinações pela fabulação” (Amorim; Gonçalves, 2014, p. 83).

Essa abordagem crítica mostra que a ciência não é neutra ou universal, mas está inserida em jogos discursivos e relações de poder. Assim, a natureza que emerge dessas obras é uma natureza híbrida, construída, atravessada por narrativas culturais e afetivas — uma natureza em disputa, e não um dado inquestionável.

Esse tipo de problematização ecoa no trabalho de Costa (2008), que propõe o uso da etnociência como ferramenta pedagógica para a aprendizagem significativa em ciências. A etnobiologia, enquanto campo interdisciplinar, investiga os saberes locais e tradicionais sobre o mundo natural, compreendendo-os como sistemas de conhecimento legítimos. Ao invés de tratar esses saberes como obstáculos à aprendizagem científica, Costa sugere que eles sejam valorizados como ponto de partida, como mobilizadores afetivos e cognitivos que ajudam os estudantes a se engajar no processo de construção conceitual. Com isso, o ensino de ciências passa a dialogar com uma visão de natureza que não é reduzida ao laboratório ou à objetividade, mas que se constitui nas relações cotidianas, nas práticas culturais, nas crenças e nas memórias compartilhadas pelas comunidades.

O que une essas duas perspectivas é a recusa em aceitar uma única e autoritária visão de natureza — aquela proposta pela ciência moderna, que exclui o simbólico, o mítico e o sensível de seu campo de validade. Ao contrário, tanto Amorim e Gonçalves quanto Costa defendem um ensino de ciências que reconheça a pluralidade epistemológica, e que seja capaz de conviver com diferentes modos de conhecer, de imaginar e de representar a natureza. Nesse cenário, o folclore deixa de ser visto como um conjunto de crenças obsoletas e passa a ser compreendido como uma linguagem cultural potente, que oferece às crianças e jovens formas sensíveis e criativas de se relacionar com o mundo natural.

Mais do que simples “contextualização” dos conteúdos científicos, essa proposta envolve uma reconfiguração profunda do papel da ciência na escola. Para Amorim e Gonçalves (2014), a ciência pode — e deve — se abrir para o imprevisível, para o devir, para a fabulação. Isso implica assumir que o conhecimento científico não é um espelho da realidade, mas uma linguagem entre outras, que compete por sentidos. Do mesmo modo, Costa (2008) sugere que o ensino de ciências deve se aproximar da realidade dos alunos por meio de suas próprias referências culturais, permitindo que os saberes populares não apenas participem do processo educativo, mas o tensionem, reconfigurando o modo como a natureza é ensinada e compreendida.

Nesse entrelaçamento, emergem visões de natureza que são fluidas, abertas, inacabadas. A natureza não é mais apenas algo a ser explicado, classificado ou controlado, mas algo a ser experienciado, narrado, sentido e reinventado. O mito, que se insere nesse contexto, não é o oposto da ciência, mas um caminho possível para se chegar ao conhecimento — um caminho que convoca memórias, afetos, medos, ancestralidades. A presença do curupira, da iara, dos pássaros encantados nas histórias dos alunos pode ser compreendida não como obstáculo ao saber científico, mas como ponto de partida para a construção de um olhar mais amplo, plural e humano sobre o mundo natural.

Assim, ao integrar o folclore ao ensino de ciências, o professor não apenas enriquece suas práticas pedagógicas, mas também desafia a rigidez de modelos tecnicistas e conteudistas, criando condições para que o conhecimento científico seja vivenciado de forma mais significativa e transformadora. Essa proposta pedagógica rompe com a lógica da transmissão linear e abre espaço para um ensino de ciências que fabula, que politiza e que se compromete com a diversidade epistêmica e cultural. Em última instância, trata-se de ensinar ciências não para apagar outras formas de conhecer, mas para dialogar com elas — reconhecendo que há muitas naturezas possíveis, e que o folclore é uma chave potente para acessar essas múltiplas dimensões do mundo.

É justamente nesse horizonte que os contos zoofolclóricos ganham sua relevância pedagógica: com suas representações simbólicas e culturais, esses relatos tradicionais oferecem modos singulares de compreender e narrar a natureza e os animais. Ao articular ciência, imaginação, tradição oral e cultura popular, tais histórias não apenas mobilizam o encantamento, mas também possibilitam o trânsito entre diferentes regimes de verdade. Esse movimento favorece uma ecologia de saberes no contexto escolar, onde formas distintas de conhecer e representar o mundo natural podem coexistir, se tensionar e se complementar.

Diante do que foi discutido, este capítulo evidenciou que a inserção do folclore no ensino de ciências permite mobilizar visões plurais de natureza e de animais, distantes da lógica objetivista e classificatória predominante no discurso científico escolar. Os artigos selecionados e discutidos demonstraram que mitos, lendas e saberes populares não apenas enriquecem o repertório pedagógico, mas reconfiguram o modo como a natureza e os seres não humanos são compreendidos, atribuindo-lhes agência, significado simbólico e vínculos afetivos. Ao invés de tratar os animais como meros objetos de estudo biológico, o uso dos contos folclóricos os reposiciona como sujeitos culturais, com papel ativo em cosmologias e formas de vida diversas. Essas aproximações apontam para a necessidade de repensar o ensino de ciências de forma mais aberta à multiplicidade epistemológica, ao imaginário e à sensibilidade.

Com base nessas reflexões, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os caminhos escolhidos para investigar de que maneira os contos folclóricos articulam diferentes visões de natureza e de animais, bem como as possibilidades analíticas que emergem desse diálogo entre o ensino de ciências e os elementos simbólicos e culturais do folclore.

5 TECENDO SIGNIFICADOS: A METODOLOGIA QUALITATIVA NA ANÁLISE DO ZOOFOLCLORE

A magia mais poderosa é aquela que conta histórias e desperta significados (Baum, 2017)¹².

Com o intuito de investigar os contos zoofolclóricos, esta pesquisa busca discutir, as múltiplas formas pelas quais essas histórias representam a natureza e os animais que nela habitam. Parte-se do reconhecimento de que tais contos não são apenas construções ficcionais ou elementos da tradição oral, mas sim dispositivos simbólicos que comunicam modos de ver, sentir e interpretar o mundo natural a partir de diferentes referências culturais. Nesse sentido, busca-se compreender qual é a ótica apresentada por cada conto sobre a vida não humana, revelando, por meio de suas tramas, personagens e metáforas, valores, crenças e afetos que atravessam o imaginário coletivo.

A análise empreendida orienta-se pelas dimensões simbólica e comportamental do folclore, compreendidas como chaves para decifrar as camadas de sentido que emergem dessas histórias. Assim, procura-se identificar não apenas o conteúdo explícito dos relatos, mas também os gestos, as emoções, as moralidades e as interpretações que envolvem a relação entre humanos e animais. Essa abordagem permite perceber o folclore como um campo fértil de produção de saberes, onde se constroem visões de natureza plurais, entrelaçadas à história, à cultura e à sensibilidade dos povos.

Desse modo, este estudo se constitui como uma investigação que, mais do que descrever ou classificar contos, busca escutar o que eles nos dizem sobre o ambiente, sobre os seres vivos e sobre as formas possíveis de convivência e respeito entre diferentes formas de vida. Ao adentrar esse universo simbólico, pretende-se ampliar o horizonte de compreensão sobre os modos de conhecimento que coexistem no Brasil, valorizando saberes ancestrais e populares que muitas vezes foram marginalizados pelo pensamento hegemônico ocidental.

Nesse sentido, a metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, por ser a mais adequada à complexidade do objeto de estudo e ao propósito de compreender, em profundidade, as relações simbólicas entre o folclore e os modelos de nos contar sobre a natureza e seus animais. Como afirma Van Zanten,

¹² BAUM, L. Frank. **O Mágico de Oz**. São Paulo: Autêntica, 2017.

A pesquisa qualitativa se destaca pela sua capacidade de analisar contextos, significados e experiências de forma ampla, permitindo uma exploração mais profunda das práticas culturais que permeiam os contos folclóricos. O trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade (Van Zanten, 2004, p. 31).

Dessa forma, a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa possibilita uma análise sensível dos contos zoofolclóricas, lançando luz sobre os significados culturais e simbólicos que essas histórias atribuem à natureza e aos animais. Busca-se, assim, compreender de que maneira esses contos constroem e transmitem saberes sobre o mundo natural dentro da lógica interna das tradições culturais.

A pesquisa qualitativa, não se limita à coleta de dados, mas se debruça sobre os significados, os gestos e as expressões que informam as práticas culturais e os comportamentos sociais (Lüdke; André, 1986). Nesse sentido, a investigação aqui proposta pretende explorar como os mitos, lendas e personagens do folclore brasileiro narram a vida dos animais e os fenômenos naturais a partir de uma lógica simbólica, que entrelaça o humano e o não humano, o visível e o encantado.

Como destacam Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem permite considerar o contexto em sua totalidade, revelando as tramas sociais e culturais que dão sentido aos contos. Já Tura (2003) afirma que todo relatório de pesquisa é, em essência, uma construção do real — e, na abordagem qualitativa, essa construção é inseparável das lentes teóricas e metodológicas utilizadas pelo pesquisador. Analisar os contos zoofolclóricos, portanto, é compreender que não se trata de decifrar uma verdade oculta, mas de transparecer os modos como o imaginário popular constrói sentidos sobre o mundo natural, os quais podem ser interpretados à luz do conhecimento científico, mas sem reduzir sua potência simbólica. Como nos lembra,

Pesquisar é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque nossas verdades diante das descobertas reveladas, seja pela leitura dos autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração (Zago, 2003, p. 307-308).

Ao nos deixarmos atravessar pelos contos zoofolclóricos, como propõe o movimento da análise qualitativa, acolhemos o convite de Zago (2003) para que a pesquisa seja também um ato de transformação mútua — do objeto, do pesquisador e do mundo. Nesse percurso, faz-

se necessário compreender que os contos zoofolclóricos não são apenas textos a serem analisados, mas dispositivos vivos de produção de sentidos. Como propõe Guimarães (2010), a educação ambiental, entendida como dispositivo pedagógico, opera como uma engrenagem poética que “tece visibilidades e enunciações sobre os lugares em que diferentes sujeitos promovem suas vidas cotidianas” (Guimarães, 2010, p. 14). Nesse sentido, a própria análise dos contos populares folclóricos torna-se um dispositivo que reinscreve e desloca saberes, ao passo que ativa formas outras de ler e sentir o mundo natural.

Esta pesquisa estrutura sua metodologia com o intuito de analisar os contos zoofolclóricos enquanto expressões simbólicas ricas, densas e multifacetadas, capazes de representar a natureza e os animais por meio de múltiplas camadas de significação. Ao ultrapassarem o caráter de simples histórias infantis ou entretenimento popular, esses contos configuram-se como dispositivos culturais complexos, que revelam os modos pelos quais os saberes tradicionais constroem, narram e ressignificam as relações entre seres humanos, animais e o meio ambiente. Nesse sentido, o estudo propõe-se a investigar essas camadas de sentido, compreendendo como o imaginário coletivo e as práticas culturais se entrelaçam na produção de uma visão simbólica, afetiva e ética da natureza e dos seres vivos que a compõem.

Assim, reconhece-se que a natureza pode ser narrada de múltiplas formas — pela ciência, que descreve e sistematiza com sua linguagem exata; pelo mito, que convoca o mistério e a ancestralidade; pelo afeto, que conecta memórias e vivências aos elementos naturais; e pelo modo híbrido ou transdisciplinar, onde essas vozes se entrelaçam como rios subterrâneos, fertilizando-se mutuamente. É nesse território de cruzamento de saberes que esta pesquisa se inscreve: compreendendo os contos como lugares de encontro entre diferentes modos de conhecer e sentir o mundo natural, em que o Boitatá e tantos outros seres fabulosos iluminam caminhos possíveis para nos falar sobre a natureza.

Esses diferentes modos de observar e narrar a natureza — o científico, o simbólico, o afetivo e o transdisciplinar — serão aprofundados no Capítulo 6, *Sob os Signos da Serpente – Entre Fogo, Água e Encantamentos*, onde se analisa como o conto do Boitatá atravessa essas perspectivas, ora como imagem mítica, ora como metáfora ecológica, ora como expressão do sensível e do imaginário. Ali, o conto se desdobra como um campo simbólico fértil, permitindo compreender como os saberes populares podem expandir e tensionar as formas tradicionais de representação da natureza.

Para tanto, adoto dois eixos centrais de análise: *a dimensão simbólica e a dimensão comportamental*, articuladas sob uma abordagem qualitativa. Tais dimensões não apenas estruturam o olhar investigativo sobre os contos, mas também permitem revelar os modos como

essas histórias operam como formas legítimas de conhecimento, vinculadas a uma racionalidade outra — não científica, mas sensível, narrativa e ancestral — que atravessa os modos de ser e habitar o mundo. É pela escuta atenta desses diferentes modos de narrar que se revela a potência dos contos zoofolclóricos como mediadores culturais nos modos de narrar a vida natural (o que aqui, pode ressoar no ensino de ciências), abrindo espaço para epistemologias que, embora historicamente silenciadas, seguem vivas nas bordas, nos quintais e nas encruzilhadas da cultura popular.

A *dimensão simbólica* concentra-se nos elementos míticos, alegorias e imagens arquetípicas que permeiam os contos folclóricos e atribuem sentidos profundos à natureza e aos animais. Essas figuras, muitas vezes atreladas a sistemas de crença e cosmologias tradicionais, funcionam como vetores de significados culturais e espirituais. Como afirma Lévi-Strauss (1976, p. 45), “o mito é a expressão mais profunda do imaginário coletivo, funcionando como um sistema de símbolos que dão sentido ao mundo e à experiência humana”. Luís da Câmara Cascudo reforça essa compreensão ao destacar que “o folclore revela, em seus contos e narrativas, arquétipos que transcendem o tempo e nos conectam com as raízes culturais e naturais do ser humano” (Cascudo, 2022, p. 123). Nesse mesmo horizonte teórico, Lotman (2000, p. 65) concebe a “semiosfera” como um espaço simbólico onde signos e símbolos interagem, permitindo a construção de mundos de sentido. Alfredo Veiga-Neto (2006) amplia essa perspectiva ao compreender o folclore como uma forma legítima de produção de conhecimento, essencial para o entendimento das interfaces entre cultura, linguagem e natureza.

A *dimensão comportamental*, por sua vez, volta-se para os modos de agir e interagir dos personagens humanos e não humanos nas histórias, evidenciando valores, normas e padrões culturais subjacentes. Os comportamentos dos animais míticos, suas atitudes e relações com outros seres revelam uma ética implícita, por vezes normativa, que reflete expectativas socioculturais acerca da moralidade, da justiça, do respeito e da convivência. Lévi-Strauss (1976, p. 89) observa que “os mitos e contos refletem padrões de comportamento social, orientando as normas morais e as relações comunitárias por meio das ações dos personagens.” Cascudo (2022, p. 154) complementa afirmando que “a atuação dos animais em narrativas folclóricas representa, simbolicamente, valores e regras que a cultura deseja preservar.” Pesquisas contemporâneas, como as de Amorim e Gonçalves (2015, p. 213), sustentam que “as histórias tradicionais funcionam como espelhos das condutas humanas, moldando a percepção do que é adequado ou proibido.” Compreendida a partir da etnografia e da antropologia cultural, essa dimensão revela que os comportamentos narrados ensinam modos de vida, constroem identidades e regulam as relações com o mundo natural.

O objeto de estudo dos contos sobre o Boitatá foi investigado em quatro obras principais, que oferecem diferentes perspectivas sobre o universo mitopoético brasileiro: *Abecedário de Personagens do Folclore* (Alves, 2022), *As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro* (Franchini, 2022), *O Guia das Criaturas Mágicas* (Câmara, 2019) e *Geografia dos Mitos Brasileiros* (Cascudo, 2022). Cada uma dessas obras contribui de maneira singular para o entendimento da diversidade, profundidade e riqueza simbólica das histórias estudadas.

O livro *O Abecedário de Personagens do Folclore* (Alves, 2022) apresenta uma coletânea rica e abrangente de 141 personagens do imaginário folclórico brasileiro, organizados em ordem alfabética. A proposta de dispor os seres míticos dessa forma não apenas facilita a consulta sistemática, como também convida a uma leitura transversal, que atravessa diferentes regiões, tradições e temporalidades do Brasil. A obra contempla figuras oriundas de diversas matrizes culturais — indígenas, africanas, europeias e orientais — revelando, assim, o caráter híbrido, mestiço e dinâmico da cultura brasileira. Entre os seres descritos, o Boitatá ocupa as páginas 55 a 57, emergindo como símbolo da riqueza mítica que habita as florestas da imaginação.

Cada personagem é descrito por meio de um verbete ilustrado, no qual se destacam aspectos físicos, comportamentais e simbólicos, bem como suas origens míticas e os contextos narrativos em que aparece. As descrições dialogam com fontes da tradição oral, registros literários e estudos folclóricos, promovendo uma articulação entre memória cultural e pesquisa bibliográfica. Além disso, as ilustrações que acompanham os verbetes não apenas complementam visualmente o conteúdo textual, mas também enfatizam elementos marcantes de cada figura — seja por meio de traços físicos, expressões psicológicas ou situações narrativas emblemáticas.

Mais do que um inventário de seres fantásticos, o livro constitui uma ferramenta valiosa para pensar a cultura popular como espaço de encontros simbólicos entre humanidade e natureza.

As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro (Franchini, 2022) apresenta um amplo repertório de narrativas populares que atravessam o Brasil em sua diversidade geográfica, étnica e simbólica. A coletânea é composta por relatos oriundos de distintas regiões e matrizes culturais — indígenas, africanas e europeias —, reunindo histórias que, transmitidas oralmente ao longo de gerações, conservaram a força do imaginário coletivo mesmo em meio às transformações do tempo.

A estrutura da obra permite uma leitura que evidencia a maleabilidade do folclore enquanto campo de produção simbólica, onde os contos não apenas refletem valores culturais,

mas os atualizam e reconfiguram segundo os contextos históricos e territoriais nos quais são narrados. A possibilidade de comparação entre versões de uma mesma lenda, ou entre contos tematicamente semelhantes, revela o dinamismo das tradições e sua capacidade de reinvenção. Franchini, ao recontar essas histórias, adota uma linguagem acessível, mas sem perder de vista a dimensão fabulosa e poética das histórias, o que contribui para o resgate e a valorização da tradição oral. O livro é dividido em três partes: a primeira contempla cosmogonias e mitos de criação, como “*O surgimento da noite*” e “*O batismo das estrelas*”; a segunda reúne fábulas e contos populares mais conhecidos, como “*O negrinho do pastoreio*”; e a terceira parte apresenta perfis de entidades míticas e seres sobrenaturais — de figuras consagradas como o Boitatá, o Saci-Pererê e a Mula sem Cabeça, a criaturas pouco difundidas como o Gorjala, o Carbúnculo e o Anhangá. A descrição do Boitatá, está na página 166, na parte III - Perfis.

O Guia das Criaturas Mágicas (Câmara, 2019) constitui uma obra singular no panorama das produções contemporâneas sobre o folclore brasileiro, ao reunir elementos da imaginação fantástica com uma forte ancoragem na biodiversidade nacional. Thaís Câmara propõe um inventário criativo e visualmente expressivo de entidades míticas vinculadas ao imaginário popular, como o Curupira, o Boitatá, o Mapinguari e tantas outras figuras que emergem das matas, rios, céus e montanhas do território brasileiro.

Mais do que apenas reunir lendas conhecidas, a autora realiza uma releitura autoral e encantadora dessas criaturas, elaborando uma mitologia própria que, ainda assim, mantém-se enraizada nas tradições culturais orais. Cada ser é apresentado com detalhes de aparência, comportamento e habitat, sempre articulado aos elementos da natureza que o cercam, o que transforma o livro em uma verdadeira cartografia fantástica da fauna e da flora brasileiras.

A obra se destaca por evidenciar o papel simbólico dessas entidades como mediações culturais entre o ser humano e o ambiente natural. Figuras como o Curupira, com seus pés virados para trás, ou o Boitatá, serpente flamejante que protege as matas contra os incêndios, não são apenas seres assustadores ou curiosos, mas funcionam como dispositivos de identidade ecológica — representações que expressam, de modo fabuloso, uma espiritualidade enraizada na terra e nos ciclos da vida natural. A floresta, nesse universo, é tanto abrigo quanto agente ativo: ela guarda, protege, pune e ensina.

Em sua proposta visual e textual, o livro dialoga com o imaginário infantil e juvenil, mas ultrapassa a função lúdica ao propor uma estética de pertencimento e reverência ao mundo natural. Como destaca a sinopse, “*ela inaugura um universo mágico pautado na fauna e flora brasileira*”, chamando atenção para um modo de narrar que funde pedagogia, encantamento e resistência cultural.

O glossário ao final da obra funciona como um compêndio de seres e ambientes, permitindo ao leitor compreender a complexidade e a diversidade das relações simbólicas entre criatura e território. Por esse viés, *O Guia das Criaturas Mágicas* pode ser lido não apenas como um livro de fantasia, mas como uma proposta de reconexão sensível com a natureza, onde o folclore é reimaginado como ecologia mitopoética. A figura do Boitatá ganha vida nas páginas 46 e 47, onde ilustração e descrição se complementam na tessitura de uma presença que queima e vigia, guardiã de florestas e de saberes ancestrais.

Geografia dos Mitos Brasileiros (Cascudo, 2022) oferece uma contribuição fundamental para a compreensão do folclore como fenômeno *situado*, ou seja, profundamente enraizado em paisagens, vivências e tradições locais. Com sua abordagem etnográfica e historiográfica, Luís da Câmara Cascudo revela que os mitos não pairam no vácuo da imaginação, mas emergem de relações concretas com o território, com os modos de vida e com os afetos de uma determinada coletividade. A obra se estrutura como um mapeamento das figuras míticas que habitam o imaginário popular brasileiro, investigando suas origens, permanências, variações regionais e transformações ao longo do tempo. Cascudo articula saberes indígenas, africanos e europeus como matrizes formadoras das narrativas, demonstrando como o processo de mestiçagem cultural produziu um folclore plural e dinâmico. Longe de tratar os mitos como elementos exóticos ou curiosos, o autor os entende como *expressões vivas de uma memória coletiva*, atravessadas por traumas, desejos, conflitos e resistências.

A obra organiza-se em núcleos temáticos que revelam a diversidade e a riqueza do imaginário popular brasileiro. Entre os *Mitos Primitivos e Gerais* — aqueles mais amplamente difundidos em todo o território nacional — figuram personagens como o Saci, a Mula-sem-Cabeça, o Lobisomem e o Boitatá, cuja descrição se encontra entre as páginas 143 e 146, apresentado como guardião ancestral da natureza em chamas. Já os *Mitos de Angústia Infantil*, como a Cuca e o temido Mão de Cabelo, emergem como figuras de contenção simbólica, frequentemente mobilizadas por adultos como dispositivos de controle e pedagogia moral, operando no terreno do medo e da obediência. Por fim, os *Mitos Secundários e Locais*, menos conhecidos no imaginário coletivo, mas não menos significativos, como a Cobra Norato e a Matinta Pereira, permanecem enraizados em comunidades específicas, resguardando um saber territorializado, transmitido por vozes que resistem ao esquecimento.

Ao tratar da “geografia dos mitos”, Cascudo ultrapassa a simples noção de localização espacial. O que está em jogo é uma *ecologia simbólica*, onde cada ser mítico está vinculado a um determinado tipo de ambiente — florestas, rios, grutas, montanhas, campos — e carrega

consigo as marcas das condições sociais, econômicas e culturais daquele lugar. Assim, a lenda deixa de ser apenas narrativa e passa a ser território: é no contato com o chão, com o clima, com os perigos e os encantos da natureza que o mito adquire forma e sentido.

Esse modo de pensar contribui diretamente para uma perspectiva crítica do zoofolclore: os animais míticos e fantásticos não são meros produtos da imaginação, mas *símbolos ambientais e sociais*, portadores de memórias e saberes ligados a formas de habitar, respeitar e interpretar o mundo natural. Com isso, Cascudo nos convida a ver o folclore não como relíquia do passado, mas como linguagem viva de um povo em relação com seu território — uma pedagogia sensível da terra, da cultura e da coletividade.

6 SOB OS SIGNOS DA SERPENTE: ENTRE FOGO, ÁGUA E ENCANTAMENTOS

Agradeço a um sonho de infância, que fez amar os animais [...] (Câmara, 2019, p. 7).

Ao longo deste trabalho, o conto do Boitatá se apresentou como um fio condutor potente, capaz de articular os sentidos mais profundos desta investigação. Não apenas serviu como ponto de partida, mas também como guia simbólico para refletir sobre as formas pelas quais o imaginário popular brasileiro constrói, interpreta e reconfigura a natureza. Em suas diferentes versões espalhadas pelo território nacional, o Boitatá assume contornos múltiplos e ambíguos — ora protetor das matas e dos animais, ora figura temida, envolta em fogo e mistério. Essa serpente luminosa encarna forças ancestrais que emergem da relação entre os seres humanos, os elementos da terra e as histórias que atravessam gerações.

Este capítulo se organiza em apresentar a metodologia de análise utilizada, que se apoia em dois eixos interpretativos: a dimensão simbólica, que privilegia os significados arquetípicos, os elementos míticos e as representações profundas contidas nos contos; a dimensão comportamental, que focaliza os valores éticos, sociais e ecológicos mobilizados nas ações das personagens.

Foi a partir do mergulho nesses contos que emergiram as reflexões que conduzem este capítulo. A escuta atenta, as reflexões e as interpretações à luz do Boitatá — em suas múltiplas variantes simbólicas, comportamentais e interpretativas — permitiu perceber que o folclore brasileiro é muito mais do que um repositório de tradições: constitui uma poderosa matriz de saberes populares. Essas histórias, transmitidas oralmente ao longo do tempo, não apenas refletem os aspectos culturais de diferentes regiões brasileiras, mas também revelam as relações históricas, afetivas e ecológicas entre o ser humano e a natureza.

Ao narrar o medo, o mistério e a proteção, o mito do Boitatá nos convida a revisitar os modos de perceber o mundo natural — ora como ameaça, ora como abrigo — revelando os gestos de respeito, temor, encantamento e resistência que moldam essas relações. Nessa escuta, torna-se visível uma ecologia cultural profundamente enraizada, onde a imaginação coletiva serve como linguagem para compreender, proteger e recriar os vínculos com a terra e seus seres.

Nos caminhos do conhecimento e das formas de transmissão oral, os contos zoofolclóricos demonstram vitalidade pulsante e uma notável potência na preservação e circulação de saberes culturais. Longe de serem meras curiosidades do passado, essas histórias continuam oferecendo modos alternativos — e profundamente enraizados — de compreender,

significar e imaginar o mundo natural. Convocam o pensamento sensível, despertam a imaginação coletiva e fortalecem os vínculos comunitários que atravessam gerações, ligando o presente às memórias ancestrais.

Nesse tecido narrativo, os contos funcionam como mapas simbólicos, que orientam as relações entre os humanos e os demais seres da terra, promovendo formas de escuta, respeito e pertencimento diante da natureza.

Dessa forma, a abordagem adotada nesta pesquisa busca valorizar o folclore como patrimônio imaterial e campo legítimo de produção de sentidos. Ao identificar os elementos naturais e simbólicos presentes nas histórias zoofolclóricas, recontextualizo esses contos como pontes entre o saber popular e outras formas de conhecimento — acadêmicas, científicas ou pedagógicas. Assim, amplia-se o horizonte de leitura das relações entre cultura e natureza, não como esferas separadas, mas como dimensões interdependentes da existência.

Nessa perspectiva, o Boitatá deixa de ser apenas uma personagem lendária para assumir o papel de operador simbólico: uma figura que nos ajuda a pensar os desafios ambientais contemporâneos, os vínculos afetivos com os territórios e as heranças culturais que moldam, silenciosamente, nossas formas de estar e habitar o mundo.

6.1 A COBRA DE FOGO: O BOITATÁ - GUARDIÃO DAS FLORESTAS E O FOGO VIVO DAS LENDAS

É só uma cobra de fogo!!!

(Velora, 2025)¹³.

Para iniciar a análise do conto do Boitatá, propõe-se uma leitura interpretativa de seus elementos simbólicos, considerando de que forma essa personagem zoofolclórica expressa valores culturais, ecológicos e afetivos profundamente enraizados no imaginário popular brasileiro. Ao longo dos tempos, o Boitatá tem sido narrado como uma criatura fantástica, mas sua imagem ultrapassa o campo da fantasia e adentra o território dos arquétipos — símbolos vivos que condensam modos de ver, sentir e se relacionar com o mundo natural. Nesta análise, serão exploradas três dimensões principais: a simbólica, que investiga os sentidos mitológicos

¹³ Lauriane Velora, era uma personagem minha do RPG. Elfa, Paladina de Glórienn, foi uma heroína destemida que, durante uma missão para salvar uma Vectora (a montanha voadora) ameaçada por uma hidra de fogo, encontrou seu fim em um trágico confronto. Durante a batalha, a criatura mitológica revelou sua habilidade de cuspir fogo, que acabou tomando a elfa por completo, carbonizando-a.

e arquetípicos da figura do Boitatá; a comportamental, que observa como tais significados influenciam atitudes e práticas sociais em relação à natureza; e a simbólico-comportamental, entendida como uma zona de intersecção, onde os imaginários coletivos moldam e são moldados por ações concretas de reverência, medo ou proteção.

A representação do Boitatá como guardião ancestral da natureza será analisada à luz dessas três esferas, destacando os sentidos atribuídos à sua metamorfose em serpente de fogo — figura que reúne em si os elementos da terra e do fogo, da vigilância e da punição, do temor e da reverência. Tais dimensões serão articuladas aos aspectos míticos, históricos e sociais que contribuíram para a consolidação do Boitatá como protetor dos espaços florestais e como figura de resistência frente às agressões humanas ao meio ambiente.

Através dessa abordagem, busca-se compreender não apenas a função narrativa do mito, mas também sua potência formativa, ou seja, sua capacidade de suscitar reflexões éticas, despertar sensibilidades ecológicas e promover o respeito às forças vitais que habitam as paisagens naturais. A análise, portanto, procurará evidenciar as mensagens culturais e ecológicas subjacentes à narrativa, reconhecendo o Boitatá como símbolo de uma pedagogia ancestral que ensina, por meio do encantamento, o valor da preservação, do equilíbrio e do cuidado com a vida.

Figura 5 - Representação da figura mítica Boitatá



Fonte: Câmara (2019).

6.1.1 Análise de Dimensão Simbólica do Conto

Ao lançar um olhar interpretativo sobre o conto do Boitatá aqui tecido, adentramos um território de sentidos múltiplos, onde mito, memória e natureza entrelaçam-se como serpentes em espiral. Nessa narrativa, o leitor não é mero espectador, mas co-criador de significados, numa leitura dialógica que, como propõe Bakhtin (1992), envolve uma “multiplicidade de vozes e sentidos”.

A lenda inicia-se com uma grande enchente, símbolo arquetípico do caos primordial, da purificação pelo excesso, da renovação forçada da ordem natural. Esse dilúvio evoca mitos fundacionais presentes em diversas culturas — do Gênesis bíblico às cosmogonias indígenas. Mas aqui, não é a arca que salva: é um tronco flutuante, improvisado refúgio de uma serpente especial, que introduz o leitor à potência simbólica dos elementos.

A cobra — figura ambígua por excelência — é aqui protagonista da travessia. Como nos lembra Ricoeur (1981), a interpretação é “uma prática ativa de construção de sentido, influenciada pelas experiências e contextos dos sujeitos”, e nesse caso, a serpente torna-se repositório das angústias, esperanças e medos de um povo diante da força indomável da natureza. Ela não é apenas sobrevivente: torna-se transmutadora, devorando os olhos dos mortos — metáfora pungente da apropriação das memórias, das visões extintas — e transmutando-os em luz.

A figura do Boitatá, enquanto serpente de fogo guardiã dos campos e das águas, encontra um espelho simbólico na sucuri — serpente real e imponente dos ecossistemas aquáticos brasileiros. Não se trata de uma comparação literal, mas de uma correspondência simbólica que amplia o entendimento da serpente como arquétipo. A sucuri, predadora de topo em biomas como o Pantanal e a Amazônia, cumpre funções ecológicas fundamentais: regula populações, preserva o equilíbrio trófico e mantém a integridade dos corpos d’água. Ao ocupar essa posição de vigilância e controle nos ecossistemas, ela evoca atributos semelhantes aos do Boitatá mítico — aquele que observa, protege e pune.

Como afirma Baptista (2013, p. 156), “a serpente, em diferentes culturas, é portadora de uma ambivalência simbólica: associada tanto à vida quanto à morte, à fertilidade quanto ao perigo, ela representa o limiar entre mundos e a potência dos ciclos naturais”. Nesse sentido, a sucuri deixa de ser apenas um ser zoológico e passa a habitar também o imaginário como figura de poder, transição e equilíbrio — atributos que dialogam diretamente com o papel do Boitatá nos contos tradicionais.

Mais do que um animal temido, a sucuri representa, nas cosmologias indígenas e nas sabedorias populares, uma força ancestral ligada à terra e à água, capaz de conectar mundos — o visível e o invisível, o físico e o espiritual. Ela carrega em si uma memória ecológica e simbólica, sendo frequentemente associada à fertilidade, ao mistério e ao poder de regeneração. Não é apenas um corpo que desliza nos rios, mas um ser dotado de significado, cuja presença impõe respeito e convoca silêncio. Ao vincular essa serpente real à figura flamejante do Boitatá, estabelece-se uma ponte entre mito e ecologia, entre a ancestralidade e a biologia. Essa correspondência simbólica revela como os saberes tradicionais não dissociam o ser vivo de suas dimensões espirituais e simbólicas.

A análise do conto do Boitatá, à luz da dimensão simbólica, permite compreender como as imagens arquetípicas e os elementos míticos presentes na narrativa ecoam saberes ancestrais e operam como vetores de significação profunda sobre a natureza e os animais. No conto, a serpente — figura central e primitiva do imaginário coletivo — emerge das águas da destruição para se tornar luz e guardiã. Essa transformação aponta para a ambivalência simbólica da serpente, que, conforme Oliveira e Alves (2023),

A serpente deve ser compreendida a nível simbólico como um animal ambíguo, podendo representar vida ou morte, proteção ou ameaça, cura ou doença, sorte ou azar, benção ou maldição, sabedoria ou ignorância, verdade ou mentira, astúcia ou malícia, prosperidade ou penúria, céu ou terra, fogo ou água, salvação ou danação, liberdade ou prisão, alívio ou castigo etc. Contudo, além desses sentidos dualistas, as serpentes também possuem significados associados com a fertilidade, a fecundidade, a sexualidade, o tempo, a natureza, a magia, a alquimia, a astrologia, nobreza, a proteção etc. (Oliveira; Alves, 2023, p. 183).

A caracterização proposta por Oliveira e Alves (2023) reforça a compreensão de que a serpente, enquanto signo, não carrega um sentido fixo ou unívoco, mas constitui-se como um repositório de potências simbólicas e contradições arquetípicas. Sua ambiguidade não deve ser lida como falha interpretativa, e sim como traço constitutivo de sua força simbólica. No contexto do conto do Boitatá, essa duplicidade se manifesta de forma evidente: a serpente encarna simultaneamente a destruição provocada pela fúria natural e a possibilidade de proteção e equilíbrio ecológico. Seu corpo ondulante e seu brilho ofuscante dão forma a forças que escapam à lógica dicotômica do bem versus mal. É precisamente essa complexidade que torna o Boitatá um símbolo tão potente — ao mesmo tempo em que ameaça, ele também cuida; ao mesmo tempo em que cega, também ilumina.

No contexto do Cerrado, por exemplo, o fogo possui papel ambíguo: elemento natural e necessário para a renovação ecológica do bioma, mas também força destrutiva quando usado de forma irresponsável. Nascimento (2001) nos afirma que:

vários estudos apontam para o fogo como elemento fundamental à estruturação de algumas paisagens do cerrado. Seus efeitos podem ser observados por quem quer que frequente o bioma, seja pela rápida rebrota após o fogo-atraendo um variado contingente de herbívoros em busca de forragem nova ou pela germinação de sementes que necessitam deste choque térmico para quebra de sua dormência vegetativa (Nascimento, 2001, p. 31).

O fogo, enquanto elemento mítico e natural, carrega uma dualidade intrínseca: destrói e renova, pune e cura, assusta e ilumina. No mito, o fogo do Boitatá queima aqueles que violam os segredos da terra; na ecologia, o fogo renova a paisagem e favorece o florescimento de novas formas de vida. Essa sobreposição entre símbolo e função ecológica revela como os mitos funcionam como mecanismos culturais de conservação, transmitindo, por meio de imagens e narrativas, condutas que favorecem a sustentabilidade e o equilíbrio ambiental. Nesse horizonte, o Boitatá ressurge como símbolo poderoso: figura mítica que incorpora o fogo como linguagem da natureza, ora sagrada, ora punitiva, cuja imagem flamejante representa as forças naturais que exigem respeito e convocam à restauração do vínculo humano com os ciclos da terra, da água e do fogo.

Compreender a serpente em sua totalidade simbólica permite acessar uma cosmovisão ampliada, na qual os seres da natureza não são reduzidos a objetos ou recursos, mas reconhecidos como entidades portadoras de sentidos, histórias e espiritualidades que desafiam as categorias fixas do pensamento ocidental moderno. Essa polissemia, como indicam Amorim e Gonçalves (2015), subverte a pretensão de um discurso único e totalizante da ciência sobre a natureza, evidenciando o mito como linguagem simbólica que não apenas representa o real, mas o cria e o reinventa continuamente.

Com isso, nasce o Boitatá: serpente-luz, serpente-fogo, serpente-memória. Essa imagem ressoa com a ideia freiriana de que "a educação é o espaço onde os saberes são ressignificados" (Freire, 2005, p. 48), pois o conto revela que a dor pode se transformar em proteção, que a morte pode gerar claridade, e que o que brilha não é o fogo da destruição, mas o fulgor do respeito à vida.

Interpretativamente, o Boitatá é o símbolo da vigilância ancestral da natureza, mas também da dor que arde nos olhos de quem tudo viu e perdeu. Seu brilho cega, como cega a verdade aos que não a querem encarar. Assim, a lenda também opera como denúncia e alerta:

os que violentam a mata serão perseguidos pela luz das lembranças e dos espíritos, pois a floresta, neste mito, tem olhos — e os devolve à serpente.

A polissemia do conto emerge com vigor. O Boitatá é ao mesmo tempo herói e ameaça, memória e presente, fogo que protege e fogo que pune. A serpente que um dia lutou para sobreviver, hoje sobrevive como guardiã dos ciclos, como entidade que carrega em si as visões extintas do mundo.

O percurso da serpente, símbolo recorrente nas tradições mitológicas, que devora olhos brilhantes e se transmutar em luz, revela a potência criadora do mito, funcionando como aquilo que Lévi-Strauss (1976) define como uma linguagem estruturada, apta a oferecer respostas simbólicas a dilemas existenciais. Ao se alimentar da luz contida nos olhos dos mortos, o Boitatá não absorve apenas o brilho: ele devora memórias, incorpora olhares perdidos, torna-se depositário das visões extintas da floresta. Assim, a serpente flamejante não é apenas vigilante, mas também arquivo vivo das transgressões humanas contra o equilíbrio natural, assumindo um papel de consciência ecológica ancestral — uma presença que observa, adverte e pune.

Essa trajetória simbólica se enriquece quando se observa o encontro entre fogo e água no cerne da narrativa. Enquanto elementos fisicamente antagônicos, esses dois arquétipos assumem, no campo simbólico, uma relação de complementaridade dinâmica — forças que se enfrentam, mas também se transformam mutuamente. O Boitatá, surgido das águas de uma enchente sob a forma de serpente incandescente, encarna essa metamorfose: ele é caos que arde, mas também clarão que revela, signo de destruição e de renascimento.

Conforme argumenta Santana (2005), o fogo carrega, em muitas culturas, essa ambivalência intrínseca: purificador e devastador. O brilho do Boitatá, portanto, é um clarão liminar — ilumina para proteger, mas também cega para advertir. Nesse sentido, a criatura mítica insinua uma lição ética silenciosa: há fronteiras no trato com a natureza que, se violadas, convocam forças que não se deixam domesticar. É nesse limiar entre o encantamento e o temor que o mito se inscreve como pedagogia sutil da reverência aos ritmos naturais.

A bioluminescência da serpente flamejante, embora ausente do repertório científico dos répteis, adquire contornos simbólicos e poéticos nas trilhas do mito. No plano da ciência, como explicam Santos, Santos e Costa (1993), esse fenômeno consiste numa adaptação biológica de certos organismos a ambientes escuros, funcionando como estratégia de defesa ou comunicação. No entanto, no imaginário popular, o brilho do Boitatá não se submete a explicações naturalistas: ele não emerge de reações químicas, mas da força do encantamento. Sua luz é espiritual, não biológica — uma chama ancestral que não apenas ilumina, mas enxerga além do visível, revelando aquilo que os olhos da razão não alcançam.

É nesse território simbólico que se inscreve o saber encantado, situado no limiar entre o visível e o invisível, entre a memória dos antigos e os passos do presente. Como ressaltam Gonçalves e Amorim (2012), figuras míticas como o Boitatá “têm potência para acabar com nossas familiaridades e nos levar a considerar de outra forma as mesmas coisas”, desestabilizando os regimes de verdade instituídos pela ciência e reinscrevendo modos sensíveis de conhecer e habitar o mundo. Assim, a luminosidade do Boitatá não apenas rompe com o olhar científico, mas convoca outra forma de ver — uma visão que se anora no mistério, na espiritualidade e na ancestralidade que habitam os contos.

O Boitatá, ao brilhar, revela e oculta, protege e pune, funcionando como metáfora da sabedoria vigilante que ultrapassa os limites da matéria. Sua luz serpentina incendeia o esquecimento, clareia o erro, e se transforma em sentença contra aqueles que violentam o equilíbrio da natureza. No entanto, esse poder não é universalmente temido. Aos que caminham com respeito pela mata e escutam seus sussurros com o coração, o brilho do Boitatá não se impõe como ameaça, mas se apresenta como guia. Sua chama não é destruição cega, mas justiça ardente — ela purifica, demarca, protege. Assim, o Boitatá torna-se verbo em movimento, luz que fala, ensinamento em forma de serpente. Seu fulgor ancestral denuncia a transgressão e anuncia a possibilidade de reconexão entre o humano e o sagrado da floresta.

Esse poder, no entanto, não é universalmente temido. Em outros horizontes culturais, sobretudo nas cosmovisões africanas, a serpente não é apenas guardiã das florestas ou punição flamejante: ela é também símbolo de continuidade, sabedoria e sacralidade. O mesmo corpo que brilha nas sombras do mito indígena brasileiro se enrosca, com reverência, nos fios da ancestralidade africana, evocando orixás que habitam tanto o céu quanto a terra.

Em muitas tradições ancestrais, sobretudo na rica mitologia africana, a serpente — a *Dan* — não carrega o peso do medo ou do mal, mas se eleva como símbolo sagrado de sabedoria profunda e harmonia equilibrada entre os mundos visível e invisível. Nessa perspectiva, o símbolo da serpente carrega uma dualidade fértil de significados, articulando tanto a força transformadora quanto a harmonia com os ciclos da vida e da natureza. Trata-se de uma leitura plural, que escapa às reduções binárias e resiste às fixações classificatórias do pensamento eurocêntrico ocidental.

Essa polissemia simbólica aproxima-se do que Stuart Hall (1997) denomina sistemas culturais de significação — práticas discursivas que não revelam um único sentido fixo, mas produzem, negociam e disputam significados nos entrelugares da linguagem, da imagem e da memória.

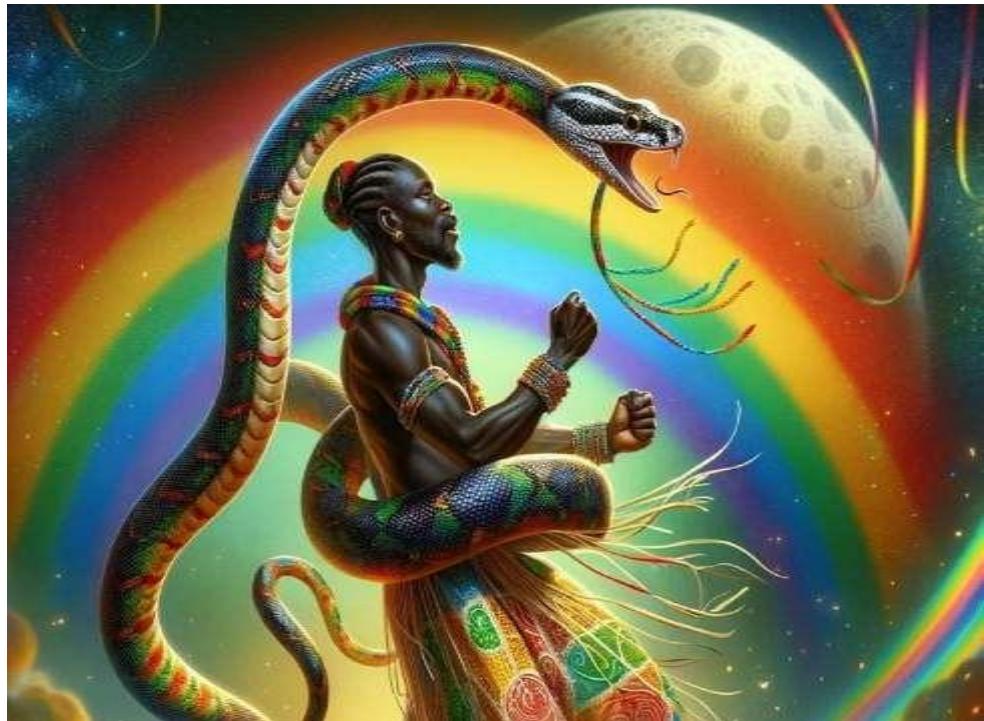
No universo do Candomblé, essa potência simbólica da serpente se manifesta com força nos arquétipos dos orixás Oxumarê e Ewá, que corporificam a beleza cíclica, a continuidade, a transformação e a sabedoria dos ritmos vitais. Oxumarê, como descreve Verger (2002),

é a serpente-arco-íris; suas funções são múltiplas. Diz-se que ele é um servidor de Xangô e que seu trabalho consiste em recolher a água caída sobre a terra, durante a chuva, e leva-la de volta às nuvens, mas achamos nesta definição um certo tom educativo e descriptivo dos fenômenos da natureza para escolas primárias ocidentais. Oxumaré é a mobilidade e a atividade. Uma de suas obrigações é a de dirigir as forças que produzem o movimento. Ele é o senhor de tudo o que é alongado. O cordão umbilical, que está sob seu controle, é enterrado, geralmente com a placenta, sob uma palmeira que se torna propriedade do recém-nascido, cuja saúde dependerá da boa conservação dessa árvore. Ele é o símbolo da continuidade e da permanência e, algumas vezes, é representado por uma serpente que se enrosca e morde a própria cauda (Verger, 2002, p. 73).

Já Ewá, orixá feminina da sabedoria, irmã gêmea de Oxumarê, divindade da beleza, associada à pureza, à vidência e à proteção, também é simbolizada pela serpente, refletindo a força transformadora e a capacidade de adaptação. Nessas cosmovisões, a serpente transcende o medo, e é vista como um símbolo de equilíbrio, renovação e de conexão com o divino e com a natureza. Assim, na visão africana, a serpente carrega uma dualidade de significados que engloba tanto a força transformadora quanto a harmonia com o ciclo da vida.

Porém, na narrativa ocidental, a serpente carrega um peso distinto: é a voz sibilante que seduz Adão e Eva no Jardim do Éden, símbolo da tentação, do pecado e da queda. Essa imagem poderosa, difundida pelo cristianismo colonial, impregnou o imaginário popular de uma sombra de medo e culpa, que ainda ecoa em muitas culturas. O medo das pessoas é resultante de diversas histórias e mitos que os circundam, isso faz com que muitas serpentes e outras espécies de répteis sejam mortas na tentativa de legítima defesa por parte do ser humano, apesar da maior parte dos acidentes serem causadas devido à imprudência humana (Cosendey; Salomão, 2013; Gouveia *et al.*, 2015).

Figura 6 - Representação do Orixá Oxumaré



Fonte: Disponível em: <https://bomdiainsta.com.br/wp-content/uploads/2023/12/oxumare.jpg>. Acesso em 10 nov. 2024.

Ao revisitarmos o Boitatá à luz desses arquétipos diversos, percebemos que a serpente transcende a simples figura do mal e do temor. Ela se revela sagrada, regeneradora, guardiã dos ciclos invisíveis da vida e da natureza, profundamente enraizada nos saberes ancestrais que convidam ao equilíbrio e à reverência, e não ao medo irracional.

Ailton Krenak (2019, p. 45) lembra que “os rios, as montanhas, os animais — todos são seres com os quais se pode estabelecer relação, porque têm espírito, têm vida”. Assim, a sucuri não se limita a ser um animal sob o prisma biológico: é um ser dotado de agência e ancestralidade, cuja imagem se inscreve no mito do Boitatá como expressão de uma relação integrada entre natureza, espiritualidade e comportamento humano. Mais que um corpo temido, a sucuri, nas cosmologias indígenas e nas sabedorias populares, é força ancestral ligada à terra e à água, ponte viva entre mundos — o visível e o invisível, o físico e o espiritual —, carregando em si uma memória ecológica e simbólica associada à fertilidade, ao mistério e ao poder de regenerar. Não é apenas o corpo que desliza pelos rios, mas um ser de significados profundos, cuja presença convoca silêncio e respeito; e, ao entrelaçar a serpente real à figura flamejante do Boitatá, estabelece-se um arco simbólico entre mito e ecologia, ancestralidade e biologia. Essa correspondência revela como os saberes tradicionais recusam fragmentar a realidade: cada animal e cada fenômeno natural possui não apenas um papel ecológico, mas também uma

função na cosmologia das comunidades que o cercam. Como observa Toledo (1992, p. 10), “os animais são vistos não apenas como componentes da natureza, mas como portadores de significado, participantes ativos no equilíbrio ecológico e na teia de relações que sustentam a cosmovisão das comunidades tradicionais.”

A enchente, a água num contexto maior, simboliza tanto a força transformadora da natureza quanto a vulnerabilidade do ecossistema, em uma visão que ecoa as ideias de Tales de Mileto (VI a.C). Nesse sentido, a água não é apenas um elemento físico indispensável; ela simboliza a origem, a continuidade e o fim. Conforme apontam Amorim e Gonçalves (2014), o discurso científico tende a operar por classificações rígidas, que muitas vezes desautorizam os sentidos produzidos por outras formas de conhecimento. O mito do Boitatá, ao emergir das águas como serpente flamejante, rompe com essa lógica e encarna uma narrativa que integra, em um mesmo corpo simbólico, criação e destruição, sacralidade e vingança. Tales procura a gênese das coisas em suas reflexões e Bruni (1994), nos diz que:

Para Tales, essa substância, a *physis*, seria a água, e todos os seres existentes seriam, essencialmente, produtos da transformação da água ou água transformada. Essa explicação sempre me deixou insatisfeito, porque chocava violentamente com o conteúdo da percepção comum, cujo espetáculo visível constitui um desmentido flagrante dessa afirmação. Contudo, não deixei a frase de lado, simplesmente, como um absurdo qualquer. Nela, há algo de inquietante e sugestivo. Ela sempre me perturbou, nunca deixei de pensar no desafio que ela significa para a compreensão, pela sua radical brevidade, pela brutal distância que estabelece com o senso comum, pelo mistério e beleza que a envolvem na sua pureza e no seu isolamento. “Tudo é água”! O que isso quer dizer? (Bruni, 1994, p. 53-54).

A água, vista através das lentes de Tales de Mileto, adquire uma dimensão quase metafísica: ela é o princípio fundamental, a *physis* de tudo o que existe, a matriz de todas as formas de vida, a gênese de tudo. Essa ideia, ainda que à primeira vista pareça um paradoxo diante da percepção comum, carrega uma verdade profunda e universal. Como destaca Bruni (1994), embora a afirmação “Tudo é água” pareça desconcertante, ela nos desafia justamente por sua brevidade e pelo abismo que instaura entre o senso comum e a visão de um mundo essencialmente líquido, impregnado de transformação. Nesse sentido, a água não é apenas um elemento físico indispensável; ela simboliza a origem, a continuidade e o fim, um ciclo de renovação e destruição.

No Pantanal, esse ciclo é evidenciado nos alagamentos sazonais, que revitalizam o solo e sustentam um ecossistema único e sensível. No entanto, quando esse fluxo natural é perturbado, a água pode transformar-se numa força devastadora, como nas enchentes extremas,

que revelam a vulnerabilidade do ambiente e alertam para os desequilíbrios causados pela ação humana. Esse aspecto destrutivo da água remete ao mito do Boitatá, o fogo-serpente que, na tradição folclórica, emerge das águas para vingar o desequilíbrio na natureza. Assim, a água, para Tales, representa a fonte da vida e da transformação; e, neste contexto mais amplo, ela se torna o elo entre criação e destruição, entre fertilidade e fragilidade ambiental. É um elemento que transcende a ciência e penetra no imaginário cultural, lembrando-nos de sua força fundamental e dos mistérios que ainda guarda.

A cobra, sendo arrastada pelas águas, reflete a condição de adaptação e resistência, enquanto a água em sua ação simbólica, ao envolver e alterar o ambiente, ressalta o papel das forças naturais que moldam e desafiam a vida, tanto de forma benéfica quanto devastadora. A imagem da água, ao engolir e carregar a cobra, passa a ser um elemento de transição e transformação, um processo contínuo que exige resiliência diante de sua constante mutabilidade.

Outro aspecto relevante da simbologia do mito é o “olhar proibido” ao brilho do Boitatá. Esse elemento remete a uma interdição sagrada — o brilho que cega não é apenas um artifício de defesa, mas um chamado à humildade diante das forças naturais. Encarnar o Boitatá em sua luz ofuscante é relembrar que nem tudo pode ser revelado, que há saberes que pedem silêncio e respeito. Esse brilho interdito opera como metáfora do conhecimento que ultrapassa a racionalidade técnica e convida à reverência e à escuta da natureza como sujeito de direitos e saberes.

Ao fim, a análise simbólica revela que o mito do Boitatá ultrapassa a função de entretenimento e se constitui como um poderoso instrumento de transmissão de valores culturais e ecológicos. Conforme argumenta Cascudo (2022), os contos folclóricos guardam em sua estrutura arquétipos que nos conectam às raízes culturais e naturais da existência. Além disso, como propõem Salgado e Magalhães (2016), o folclore pode ser compreendido como ferramenta didática potente para o ensino de Zoologia, justamente por sua capacidade de mobilizar o imaginário, promover identificação e facilitar a construção de pontes entre saberes científicos e populares. Ao integrar esse mito ao ensino de ciências, abrem-se caminhos para uma educação mais sensível, plural e conectada com as cosmovisões e os territórios simbólicos que compõem nosso patrimônio imaterial.

6.1.2 Análise de Dimensão Comportamental do Conto

A dimensão comportamental diz respeito aos modos de agir e interagir dos personagens humanos e não humanos nas histórias evidenciando valores, normas e padrões culturais subjacentes. Os comportamentos dos animais míticos, suas atitudes e relações com outros seres, revelam uma ética implícita — por vezes normativa — que reflete expectativas socioculturais acerca da moralidade, da justiça, do respeito e da convivência. Nesse sentido, os mitos não apenas encenam ações simbólicas, mas também operam como formas legítimas de transmissão de saberes e de regulação social.

Como observa Lévi-Strauss (1976, p. 43-44), ao refletir sobre a função social da mitologia, “um indivíduo que recebeu, por direito e herança, um certo relato da mitologia ou da tradição lendária do seu próprio grupo reage ao ouvir outra versão diferente...”, evidenciando o papel normativo dessas histórias na formação de identidades e na manutenção da coesão cultural. Complementando essa perspectiva, Cascudo (2022, p. 154) afirma que “a atuação dos animais em narrativas folclóricas representa, simbolicamente, valores e regras que a cultura deseja preservar.” Já pesquisas contemporâneas, como as de Amorim e Gonçalves (2015, p. 213), sustentam que “as histórias tradicionais funcionam como espelhos das condutas humanas, moldando a percepção do que é adequado ou proibido.” Compreendida sob a luz da etnografia e da antropologia cultural, essa dimensão comportamental revela-se como um dispositivo pedagógico implícito, por meio do qual se ensinam modos de vida, constroem-se identidades e se regulam as relações entre humanos, animais e natureza.

No mito do Boitatá, o comportamento da cobra ao lutar pela sobrevivência e atravessar a enchente revela não apenas sua resiliência, mas também a capacidade de adaptação das criaturas frente ao caos natural. Essa atitude de busca por abrigo e resistência diante da força avassaladora da água expressa uma dimensão comportamental voltada à luta pela vida e à astúcia diante das adversidades. Contudo, ao devorar os olhos luminosos dos animais afogados, a serpente ultrapassa os limites da sobrevivência instintiva e realiza um gesto que carrega forte carga simbólica: a absorção do brilho dos mortos pode ser interpretada como um ritual de transição, um ato liminar que transforma a criatura em algo outro — o Boitatá, serpente de fogo e guardiã. Essa transformação indica não apenas uma mutação física, mas um deslocamento de estatuto: de animal sobrevivente a entidade reguladora da ordem natural.

Nesse gesto ambíguo, entre o sagrado e o monstruoso, reconhece-se uma ética implícita que ultrapassa a moralidade convencional, pois o Boitatá se torna um ser que vigia, pune e protege. Assim, a dimensão comportamental se manifesta como um espelho das normas

culturais que orientam o que é aceitável ou transgressor nas relações entre humanos, animais e natureza.

Como destacam Amorim e Gonçalves (2015, p. 219), “as práticas narrativas tradicionais, ao mobilizarem imagens e comportamentos simbólicos, operam como pedagogias culturais que comunicam modos de ser, sentir e agir no mundo.” Em consonância, Lévi-Strauss (1976, p. 43-44) observa que os mitos funcionam como sistemas de regulação social e identitária, cujas variações suscitam reações que evidenciam a força simbólica das ações narradas. Sob essa perspectiva, o mito do Boitatá não apenas dramatiza comportamentos animais, mas projeta uma visão de mundo em que o agir mítico ensina, regula e redefine os sentidos da convivência com a natureza. Ele se apresenta como mediador entre o visível e o invisível, o racional e o intuitivo, o saber técnico e o saber ancestral. Estimula, assim, atitudes simbólicas de temor e reverência que, mesmo sem serem explicitamente nomeadas como “ambientalistas”, convertem-se em práticas de proteção aos ecossistemas. Esse entrelaçamento entre imaginário e comportamento reforça a compreensão de que a construção de uma ética ambiental pode — e deve — ser também simbólica, afetiva e narrativa, e não apenas técnica e normativa.

A figura do Boitatá, guardião das matas e punidor dos que desrespeitam a natureza, manifesta um comportamento de vigilância e justiça mítica. Seu brilho intenso, capaz de cegar aqueles que ousam enfrentá-lo, atua como mecanismo de imposição de limites, regulando condutas humanas por meio do medo, da reverência e da evasão. As reações despertadas pelo mito — a fuga diante da luz, o temor contido, o respeito silencioso — revelam a internalização cultural de normas e valores que moldam a relação dos seres humanos com o ambiente natural, ressaltando a importância do equilíbrio e da convivência harmoniosa com a floresta.

O mito do Boitatá, ao operar como guardião simbólico da natureza, constitui-se como uma narrativa que, mesmo sem usar a terminologia técnica da ecologia, cumpre função pedagógica ao orientar comportamentos humanos em relação ao meio ambiente. Segundo Diegues (2001, p. 57), “os mitos, lendas e tabus que envolvem elementos naturais contribuem para a preservação de ecossistemas ao limitar usos e interações predatórias.” Nesse sentido, a figura do Boitatá, ao instilar temor e respeito, atua como um mecanismo de autocontrole social que desestimula incêndios, desmatamentos e invasões. A dimensão comportamental, portanto, não apenas reflete valores culturais, mas influencia práticas concretas, garantindo que a floresta seja percebida como espaço de poder, mistério e sacralidade.

Ao incorporar elementos primordiais — a serpente, o fogo e a água —, o Boitatá se torna símbolo da própria vida: frágil e potente, ameaçada e ameaçadora, regeneradora e

incontrolável. Sua presença nas tradições orais e nas visões populares traduz um saber ancestral que, embora frequentemente marginalizado nos currículos escolares, resiste vivo nos cantos, nas histórias e nas práticas das comunidades. O Boitatá atua, portanto, como um agente pedagógico e moralizante dentro do imaginário coletivo, transmitindo por meio da narrativa uma ética ecológica fundamentada na reciprocidade e no respeito às forças naturais. Esse modelo comportamental não se limita ao medo punitivo, mas também destaca a necessidade de humildade diante dos mistérios e poderes da natureza, funcionando como um ensinamento ancestral para as comunidades que produzem e reconstruem o mito.

Embora o Boitatá seja singular na tradição brasileira, sua estrutura simbólica dialoga com mitos serpentinos de diferentes culturas, o que reforça seu valor como arquétipo universal. Na mitologia grega, por exemplo, a serpente Píton guardava o oráculo de Delfos, representando vigilância e sabedoria, enquanto nas tradições ameríndias a serpente cósmica é associada à criação e à ligação entre mundos. Campbell (1990, p. 49) observa que “a serpente é uma das figuras míticas mais antigas e recorrentes, portadora do duplo aspecto de destruição e regeneração.” Essa convergência intercultural indica que o Boitatá não é apenas uma figura do folclore local, mas parte de uma gramática simbólica ampla, capaz de expressar comportamentos e valores que transcendem fronteiras geográficas e temporais.

Além disso, a dualidade presente no mito — entre destruição e renovação, representada pelo fogo e pela água — reflete comportamentos naturais antropomorfizados que dialogam com a complexidade da vida e do ambiente. O fogo, símbolo ambíguo que pode purificar ou destruir, reforça a ideia de que todo comportamento gera consequências, e que as ações humanas em relação ao meio ambiente devem ser pautadas pela responsabilidade e pelo equilíbrio. A água, elemento primordial e fonte da vida, por sua vez, aparece como força transformadora que desafia a resistência dos seres vivos, impondo adaptações constantes e exigindo resiliência.

Por fim, ao integrar visões culturais africanas — como as representações dos orixás Oxumaré e Ewá, ambos associados à serpente — o mito do Boitatá adquire novas camadas de significação comportamental e simbólica. Nessas cosmovisões, a serpente não é vista como criatura do mal, mas como presença vital e sagrada, portadora de equilíbrio e transformação. Oxumaré, orixá do arco-íris e da renovação cíclica, simboliza a continuidade entre os opostos — céu e terra, água e fogo, vida e morte — expressando comportamentos orientados pela fluidez, persistência e harmonia. Ewá, por sua vez, é a senhora da clarividência e da guarda dos mistérios, representando uma ética do cuidado, da vigilância e da proteção.

Ao aproximar essas imagens ao mito do Boitatá, a serpente de fogo pode ser compreendida não apenas como entidade vigilante da natureza, mas como figura arquétipa que

encarna comportamentos reguladores, tanto no plano ecológico quanto no espiritual. Assim, a ação do Boitatá — que observa, intervém e pune transgressões ao equilíbrio — pode ser lida como manifestação de uma conduta. Stuart Hall (1997) aponta que os sistemas de representação cultural organizam os significados e moldam os comportamentos a partir de códigos simbólicos partilhados. A serpente, nesse sentido, não apenas age no mito — ela ensina, regula e transforma, funcionando como espelho e modelo de conduta em múltiplas tradições culturais.

Ao reunir elementos de destruição e proteção, punição e cuidado, o mito do Boitatá sintetiza a complexidade das relações entre humanos e natureza, demonstrando que a convivência harmoniosa exige tanto limites quanto reciprocidade. Stuart Hall (1997, p. 89) lembra que “os significados culturais não são estáticos; eles se movem, são negociados e reinterpretados a cada geração.” Assim, a permanência do Boitatá nas narrativas orais e na memória coletiva indica que este mito continua a ser atualizado para responder aos desafios ambientais contemporâneos. O fogo que brilha nos olhos da serpente não é apenas ameaça, mas também farol: ilumina caminhos para uma ética ecológica que é ao mesmo tempo afetiva, simbólica e prática, convidando à reconciliação entre ciência, cultura e natureza.

Essas duas dimensões — simbólica e comportamental — entrelaçam-se delicadamente, como fios invisíveis e sensíveis que tecem uma tapeçaria rica e multifacetada, capaz de revelar uma compreensão ampliada da natureza. Nesse entrelaçamento, a razão não se ergue como antagonista do encantamento; ao contrário, ela caminha lado a lado com ele, numa comunhão profunda onde ciência e mito se entrecruzam, dialogam e se completam. O mundo natural deixa de ser apenas um espaço de estudo e controle para tornar-se um território vivo de sentidos, histórias e emoções.

O conto do Boitatá, assim como tantos outros que compõem nosso patrimônio zoofolclórico, transcende a mera função de advertência ou a mera fantasia popular. Ele constitui, na verdade, uma forma singular de mundo, uma linguagem ancestral que molda modos de sentir, perceber e interpretar a vida. Por meio dessas narrativas, a natureza é elevada de objeto a sujeito — um sujeito que fala em chamas, que se move em serpentes de luz, que sente com a força do fogo e se transforma com a fluidez da água.

Essa natureza-viva não se dobra à vontade humana; ela impõe limites, ensina respeito e convoca à reverência. No mito, encontramos uma pedagogia sutil e profunda, capaz de orientar comportamentos, conservar saberes e manter vivas as conexões entre o humano e o ambiente. Essa articulação entre o simbólico e o prático, entre o imaginário e o cotidiano, sustenta uma ética de coexistência que é ao mesmo tempo poética e necessária.

Fechar este capítulo é reconhecer que, longe de serem simples histórias antigas, os contos zoofolclóricos são pontes vivas entre mundos — entre passado e presente, entre ciência e cultura, entre o visível e o invisível. Eles nos convidam a escutar com outros ouvidos, a ver com outros olhos e a sentir com outros corações. Assim, encerramos esta análise com a certeza de que a sabedoria ancestral, guardada nas chamas do Boitatá, continua a iluminar caminhos para uma relação mais profunda, respeitosa e harmônica com a natureza que nos cerca.

7 QUANDO O FOGO ILUMINA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA JORNADA ENTRE SERPENTES, SABERES E ENCANTAMENTOS

O verdadeiro saber arde quando o silêncio das histórias se encontra com a luz da compreensão (Rinco, 2025)¹⁴.

Esta dissertação inaugura uma trilha ainda pouco percorrida: um percurso que entrelaça as representações da natureza aos contos zoofolclóricos, buscando compreender como o imaginário popular nos ensina sobre a vida e pode se tornar aliado no ensino de Ciências, em especial da Zoologia. Trata-se de um movimento inaugural, que não pretende encerrar discussões, mas abri-las; não como resposta definitiva, mas como convite à escuta e ao encantamento. Assim, este trabalho se apresenta como semente — uma possibilidade de reverberação no campo educacional. Semente que germina no solo fértil das práticas pedagógicas sensíveis e que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, ao integrar ciência e poesia, razão e mito, lógica e memória. Nesse entrelaçamento, educar torna-se também um ato de escuta da natureza e dos saberes que a narram com beleza e ancestralidade.

Ao longo da pesquisa, defendi que os contos folclóricos não são apenas formas de entretenimento, mas modos legítimos de produção de conhecimento. Eles nos ensinam a ver com outros olhos — olhos que captam o invisível, que reconhecem nos mitos um espelho da condição humana e da nossa relação com o mundo natural. Valorizar essas histórias é afirmar que o conhecimento também nasce da experiência, da oralidade, do afeto e do mistério.

O ponto de partida deste estudo foi uma inquietação docente: a dificuldade de tornar o ensino de Zoologia intencional, provocante e envolvente. O desinteresse dos alunos diante das classificações e nomenclaturas técnicas revelava um distanciamento preocupante entre o conteúdo e suas vivências. Como reacender o encantamento pela vida, pelos animais, pela natureza? Como ensinar sem apagar a curiosidade que um dia me moveu como estudante? Como diz Conceição Evaristo (2017), “a escrevivência nasce da urgência da fala, da necessidade do grito”. Esta dissertação também é um grito — o grito de um educador que deseja ensinar com sentido.

A presente investigação, contudo, não se propôs a explorar diretamente o ensino de Ciências a partir do folclore, mas a analisar, em primeiro lugar, as visões de natureza que atravessam os contos zoofolclóricos. Esse recorte se justifica pela necessidade de compreender

¹⁴ Autoria própria, 2025.

os sentidos, valores e epistemologias presentes nas narrativas antes de traduzi-los para a prática pedagógica. Ao identificar como a relação entre seres humanos, animais e ambientes é construída no imaginário popular, a pesquisa lança fundamentos para futuras proposições educativas, permitindo que a integração do folclore ao ensino de Ciências se dê de forma consciente, respeitosa e epistemicamente fundamentada.

Nesse horizonte, algumas perguntas se tornaram guias: quais elementos simbólicos e comportamentais dos contos zoofolclóricos revelam a relação entre humanos, animais e natureza? De que maneira esses saberes populares refletem valores, epistemologias e sentidos que podem inspirar práticas educativas? Como transformar o imaginário folclórico em um aliado nos processos de ensino, sem diluir sua riqueza cultural e poética? E, acima de tudo, como ouvir o mundo através dos contos, para que a ciência deixe de ser apenas transmissão de informações e se torne experiência, encantamento e aprendizagem?

Para seguir esse percurso, escolhi o Boitatá como fio condutor da análise. Essa entidade, tantas vezes descrita como serpente de fogo que vigia as matas, carrega em si múltiplas camadas de significados. Para este estudo, recorri a quatro obras literárias que trazem versões e nuances distintas de sua lenda: *Geografia dos Mitos Brasileiros* (Câmara Cascudo, 2022), *Abecedário de Personagens do Folclore* (Januária Cristina Alves, 2017), *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (Franchini, 2022) e *O Guia das Criaturas Mágicas* (Thaís Câmara, 2019). A leitura cruzada dessas fontes possibilitou compreender como o Boitatá se desdobra em imagens que, embora variem, mantêm um núcleo comum de sentidos.

A interpretação se apoiou em duas dimensões centrais: a simbólica e a comportamental. A dimensão simbólica referiu-se aos significados atribuídos à figura mítica: o fogo como purificação e destruição, a serpente como guardião dos limiares, o olhar ardente que vigia e pune. Símbolos que ressoam não apenas no imaginário popular, mas também em arquétipos universais que evocam o medo, a proteção e a ordem natural. Já a dimensão comportamental diz respeito às ações narradas nos contos — como perseguir aqueles que desrespeitam a natureza, castigar quem incendeia a mata ou se alimentar de olhos luminosos. Tais comportamentos, embora míticos, revelam um código ético-cultural: a valorização da floresta, o respeito aos seres vivos e a punição da destruição ambiental.

A análise do Boitatá mostrou, assim, como essas dimensões se entrelaçam. O símbolo da serpente flamejante não pode ser separado de seus gestos narrativos: ela é guardião justamente porque age, ensina e observa. Do mesmo modo, suas ações só ganham sentido à luz dos símbolos que a revestem de sacralidade e mistério. Nesse movimento, o conto revela uma

pedagogia implícita: ensina que a natureza não é objeto inerte, mas força viva que responde, protege e se vinga.

Reconheço, entretanto, que esta investigação carrega limites que precisam ser explicitados. A análise concentrou-se em um número restrito de narrativas — o conto do Boitatá em quatro obras literárias — e, portanto, não abarca a diversidade imensa de versões regionais que o mito assume em diferentes contextos do Brasil. Além disso, ao privilegiar as dimensões simbólicas e comportamentais, deixei de lado outras possíveis abordagens, como as históricas, linguísticas ou sociológicas, que poderiam ampliar a compreensão das narrativas. Também não me detive na aplicação direta do folclore em sala de aula, mas apenas nos fundamentos que podem inspirar propostas pedagógicas futuras. Esses recortes, longe de esgotar o tema, revelam a complexidade da matéria e apontam para a necessidade de novas investigações que ampliem, tensionem e dialoguem com os caminhos aqui inaugurados.

Conectar o ensino de Ciências a essas epistemologias revela, assim, uma possibilidade viva: uma janela aberta para uma educação mais ampla e inclusiva, que acolhe a diversidade dos modos de conhecer e interpretar o mundo. Nessa tessitura, o saber científico não se apresenta como oposição, mas como um convite ao diálogo com os saberes tradicionais — um encontro que abre horizontes, fortalece caminhos e torna o ensino mais potente e profundamente humano.

Essa abertura aponta para caminhos futuros, em que a escola pode se consolidar como espaço de encontro entre racionalidade e sensibilidade, memória e descoberta, ciência e poesia. Importa lembrar, ainda, que esta pesquisa pode se inserir em um contexto maior de valorização das culturas historicamente marginalizadas. A Lei nº 10.639/03, que institui o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, reforça a legitimidade de abordagens que reconheçam a multiplicidade epistêmica que compõe o tecido social brasileiro. Ao dar espaço aos mitos e às cosmologias populares, reafirmamos não apenas a potência pedagógica dessas narrativas, mas também o compromisso ético com uma educação que respeita a memória, a diversidade e o pertencimento.

Esta dissertação é, também, uma defesa da infância e de sua potência criadora. Como lembra Sílvia Chaves (2017), é preciso desconfiar da escola que deslegitima o devaneio. Ensinar é, também, saber brincar, imaginar, perguntar — e permitir que essas perguntas tenham lugar na construção do saber.

Encerrando esta jornada, carrego gratidão. Pela possibilidade de ter reunido minhas paixões — pelos animais, pela educação, pelo folclore, pela literatura, pela espiritualidade e pela infância. Pelos encontros com os alunos e alunas que, com seus desenhos e perguntas,

mantiveram viva a chama do encantamento. A Cuca com olhos de crocodilo, por exemplo, abriu em mim um portal para o simbólico que nunca mais se fechou. Este trabalho, portanto, não se encerra aqui. Ele é, como o Boitatá, um rastro de fogo: uma trilha que permanece acesa, que convida a outras investigações, outras vozes, outros olhares. Que esta chama continue a passar de mão em mão, de sala em sala, de história em história.

Que a educação que sonhamos seja aquela que ilumina sem cegar, aquece sem queimar, encanta sem alienar. Uma educação que ouça as vozes da floresta, que reconheça ciência no mito, saber na lenda, potência no encantamento. Que sejamos, todos nós, Boitatás de nossas salas de aula: guardiões do saber, acendedores de uma pedagogia que arde — e transforma.

Assim, ao longo desta pesquisa, procuramos iluminar os caminhos onde ciência e cultura popular se entrelaçam, reconhecendo nos contos zoofolclóricos não apenas artefatos do imaginário, mas também potentes mediadores culturais no ensino de Ciências. O zoofolclore, em sua tessitura simbólica, convida-nos a ver os animais não apenas como objetos de estudo, mas como presenças que habitam tanto o mundo físico quanto o simbólico, portadores de sentidos, saberes e encantamentos.

Ao trilhar por esses caminhos, buscamos reencantar o olhar científico, abrindo espaço para uma educação que valorize a pluralidade epistemológica e os modos diversos de se compreender a natureza. Desse modo, os contos analisados revelaram-se pontes possíveis entre o saber escolar e os saberes da tradição oral, entre o racional e o sensível, entre a objetividade científica e o encantamento mítico.

Enfim, escolho encerrar este trabalho com as palavras de Carlos Drummond de Andrade, na crônica *“Da utilidade dos animais”* (1971), não apenas como um gesto de homenagem, mas uma reafirmação do propósito desta pesquisa. Diz o poeta: “Certos animais não servem para nada. Não são comestíveis, não ajudam a puxar carroça, não guardam a casa, não imitam o homem, não produzem coisa alguma, nem mesmo estrume. [...]”. Pois bem, para mim, esses inúteis são os mais belos.

Drummond, com a precisão dos poetas que sabem ler as entrelinhas da existência, aponta aquilo que este trabalho também defende com fervor: há um valor intrínseco na vida que transcende a mera utilidade, um sentido silencioso e profundo no mundo natural que escapa às frias medidas da razão técnica e do cálculo pragmático. Ensinar, portanto, não pode se limitar a transmitir dados ou fórmulas; educar é convocar o olhar a uma experiência que revele a beleza oculta, os encantos sutis, as vozes esquecidas da natureza. É abrir janelas para que o espírito se maravilhe, para que a curiosidade floresça e o coração reconheça que há algo sagrado na existência que não se resume a números.

Talvez, no fundo, educar seja isso: um ato de magia que transforma a visão, que convida a ver — com olhos atentos e alma desperta — aquilo que o olhar treinado para o proveito jamais alcançaria.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALENCAR, José de. **Senhora**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1875.

ALMEIDA, Rodrigo. Educação em Ciências e interculturalidade: o diálogo com os saberes tradicionais como caminho possível. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 48, p. 215-234, 2022.

ALVES, Januária Cristina. **Abecedário de personagens do folclore brasileiro**. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

AMORIM, A. C. R.; GONÇALVES, M. L. C. M. R. Naturezas artificiais e a diferença paradoxal entre ciências e culturas. **Revista Interações**, v. 10, n. 31, p. 71-94, 2015.

AMORIM, D. S. Paradigmas, espécies ancestrais e o ensino de Zoologia e Botânica. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Metodologia de ensino de disciplinas da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias do ensino médio: Física, Química e Biologia**. São Paulo: Teia do Saber, 2005.

AMORIM, K. P. L.; BORGES, C. S. O valor da literatura infantil no ensino de ciências. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia, 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Da utilidade dos animais. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 mar. 1971. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/17398/da-utilidade-dos-animais>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ANDRADE, E. C. P.; SPEGLICH, E.; ROMAGUERA, A. Dispersões, distensões e(m) emoções: arte, ciência, ser-á? **ComCiência**, n. 100, jul. 2008. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=37&id=437>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ANDRADE, Maristela Oliveira. **Anotações sobre a obra etnográfica de Câmara Cascudo**. Natal: IHG/RN, 1999.

ANTLOGA, D. C.; SLONGO, I. I. P. Ensino de ciências e literatura infantil: uma articulação possível e necessária. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPEd, 2012.

AZEVEDO, Maicon. **Entre a bancada e a sala de aula**: a experimentação no período de ouro do ensino de Ciências. Curitiba: Appris Editora, 2020.

AZEVEDO, Margarete. **Do povo, pelo povo, para o povo**. Kalunga, São Paulo: Anatec, n. 151, ago. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAPTISTA, M. V. A. **A serpente e o sagrado**: símbolos da transformação na mitologia. São Paulo: Paulus, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a terceira infância. São Paulo: Planeta, 2008.

BAUM, L. Frank. **O Mágico de Oz**. São Paulo: Autêntica, 2017.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogic, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BIGNOTTO, Cilza Carla. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 23, n. 43, p. 56-79, 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTREL, N.; DEL DEBBIO, M. **Supers: super-heróis para role playing game**. São Paulo: Daemon, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e dispõe sobre a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais - terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.** Brasília: SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ciências da Natureza.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Paraná: Governo do Estado do Paraná; Secretaria de Educação, 2014.

BRUNI, José Carlos. **A água e a vida.** *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 5, n. 1-2, p. 53-65, 1993.

CÂMARA, T. **O guia das criaturas mágicas:** desbravando terras brasileiras. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito.** São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a pedagogia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Carla Gavilan. Entrevista com Walmor Corrêa: Nem perfeita, nem recusável: simplesmente falha. A ciência a partir dos questionamentos da arte. **Iara - Revista de Moda, Cultura e Arte**, v. 3, n. 1, p. 173-183, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Antologia do folclore brasileiro.** 3. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1946.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro / MEC, 1952.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil.** 5. ed. São Paulo: Global, 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros.** 5. ed. São Paulo: Global, 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Itatiaia, 1978.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

CHASSOT, A. Fazendo Educação em Ciências em um Curso de Pedagogia com Inclusão de Saberes Populares no Currículo. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 9-12, fev. 2008a.

CHASSOT, A. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008b.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 35, n. 70, p. 161-169, 2017.

CHIARELLI, Tadeu. Apropriações. In: **Walmor Corrêa (wbsite)**. 2002. Disponível em: <https://www.walmorcorrea.com.br/apropriacoes>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CORRÊA, Walmor. Artista. In: **Walmor Corrêa (wbsite)**. 2012. Disponível em: <http://www.walmorcorrea.com.br/php/artista.php?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CORRÊA, Walmor. Série Unheimlich. In: **Walmor Corrêa (wbsite)**. 2005. Exposição de obra de arte. Disponível em: <https://www.walmorcorrea.com.br/2005-serie-unheimlich>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CORRÊA, Walmor. **Memento Mori - O ofício do artifício**. Exposição de obra de arte. Brasília: Caixa Cultural de Brasília, 2010.

COSENDEY, B. N.; SALOMÃO, S. R. Visão sobre as serpentes: répteis ou monstros. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: ENPEC, 2013. p. 1-3.

COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8, jul.-dez. 2008, p. 162-172.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Etnoconservação**: saberes tradicionais e conservação ambiental. São Paulo: Hucitec, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do ensino médio: desafios para a formação humana e a democratização da educação. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 361-377, 2017.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**: introdução à semiótica. São Paulo: Perspectiva, 1979.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência: a escrita de nós. In: DUARTE, Constância Lima; GONZALEZ, Lívia Natália (Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2017. v. 1, p. 576-582.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências e outros ensaios**. São Paulo: Pallas, 2011.

FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. **Ciência & Ensino**, v. 5, n. 5, p. 1-5, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências de primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1987.

FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. **Como ensinar ciências**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

GERKEN, C. H. S. **Cultura oral, escrita e cognição na psicologia de Jerome Bruner: dos amplificadores culturais aos modos narrativos e proposicionais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2002.

GIRALDELLI, C. G. C. M.; ALMEIDA, M. J. P. M. de. Leitura coletiva de um texto de literatura infantil no ensino fundamental: algumas mediações pensando o ensino de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 1, p. 1-19, 2008.

GONÇALVES, M. L. C. M. R.; AMORIM, A. C. R. de. **Gabinete de curiosidades: o paradoxo das maravilhas**. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40, p. 223-238, 2012.

GONDIM, M. S. C. **A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GOUVEIA, R. V. *et al.* Evaluation of injuries caused by anthropic action in snakes from Brazil. **Brazilian Journal of Biology**, v. 75, n. 3, p. 535-540, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente: narrativas, imagens e lugares. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 599-610, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-45, 1997.

HOGUE, Charles. Cultural entomology. **Annual Review of Entomology**, v. 32, n. 1, p. 181-199, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRAWCZYK, Norberto; VIEIRA, Lívia de Oliveira. Políticas educacionais e reforma do Ensino Médio no Brasil: entre precarizações e resistências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 533–549, 2019.

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

LANA, M. M. P. C.; SILVA, F. A. R. O ensino de ciências nos anos iniciais com o aporte da literatura infantil de Monteiro Lobato. **ACTIO Docência em Ciências**, v. 4, n. 3, p. 185-203, 2019.

LENKO, Karol; PAPAVERO, Nelson. **Insetos no folclore.** 2. ed. São Paulo: Plêiade/FAPESP, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 43-44.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar e currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 91-105, 1997.

LOTMAN, Juri M. **A semiosfera.** São Petersburgo: Signos, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Celso. **O folclore do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1906.

MAGALHÃES, Lorena; GROSSI, Mariana. O ensino de zoologia: desafios e propostas pedagógicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2021. **Anais** [...]. 2021. p. 104-111.

MAGALHÃES, Oséias Martins; GROSSI, Paula Ferreira. Era uma vez! A aplicação do folclore como ferramenta para ensino de entomologia na educação básica. **Revista Praxis**, v. 13, n. 1, p. 103-113, 2021.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, v. 21, n. 2, p. 495-522, 2016.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

MENDES, Gustavo. **Animais brasileiros.** Barueri, SP: Camelot, 2021. p. 116-117.

MENDONÇA, Fernanda Marques. Reflexões sobre o ensino de zoologia nas escolas. **Cadernos de Educação**, v. 11, n. 2, p. 201-214, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 2016.

MOYSÉS, Lúcia. **O saber do professor e o poder do especialista.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2012.

NASCIMENTO, Itaborai Velasco. Cerrado: o fogo como agente ecológico. **Revista Territorium**, v. 8, n. 1, p. 25-35, 2001.

O REI LEÃO. Direção: Rob Minkoff; Roger Allers. Burbank, CA: Disney Pixar, 1994. 1 DVD (88 min), son., color.

OLIVEIRA, Carlos A. de. **Folclore e ensino de ciências:** saberes em diálogo. Curitiba: Editora Acadêmica, 2015.

OLIVEIRA, Leandro Vilar; ALVES, Victor Hugo Sampaio. O simbolismo mágico-religioso da serpente nas tradições nórdica e finlandesa. **Revista Sacrilegens**, v. 20, n. 1, p. 182-205, 2023.

PATIÑO, Victor Manuel. **Faunética:** antología poética zoológica panamericana y europea. Acopio, ordenamiento, introducción, traducciones y notas de Víctor Manuel Patiño. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1999.

PEREIRA, Alex Sander. Ensino de zoologia: concepções e práticas docentes. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 415-429, 2012.

PEREIRA, N. B. **Perspectiva para o ensino de zoologia e os possíveis rumos para uma prática diferente do tradicional**. 2012. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PINHEIRO, P. C.; GIORDAN, M. O preparo de sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 355–383, ago. 2010.

QUINTAS, Felipe Maruf. Intérpretes do Brasil: Câmara Cascudo. **Portal Bonifácio**, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://bonifacio.net.br/interpretes-do-brasil-camara-cascudo/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e crítica: ensaios**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

RODRIGUES, Nina. **O animismo e o fetichismo**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1900.

ROMERO, Silvio. **O folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1888.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SALGADO, Luiz Gustavo Vargas; MAGALHÃES, Oséias Martins. O potencial didático do folclore como ferramenta no ensino de zoologia na educação básica: uma proposta estimuladora. **Revista Urutágua**, n. 34, p. 1-27, 2016.

SALGADO, Mariana T. **Integrando folclore e ensino de zoologia: propostas pedagógicas**. Florianópolis: Editora Científica, 2016.

SANTANA, Clíssio. **Os laços entre discriminação cultural e o conceito de folclore**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2020. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/fpc/2020/08/19/diadohistoriador-os-lacos-entre-discriminacao-cultural-e-o-conceito-de-folclore-2>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTANA, Leonardo. **Simbolismo do fogo e tentativas de suicídio**. 2005. 72 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília UniCEUB, Brasília, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. R.; PIASSI, L. P. de C. O caso da borboleta Atíria: ensinando Ciências com literatura infanto-juvenil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010, Paraná. **Anais** [...] Paraná: UTFPR, 2010.

SANTOS, Letícia M.; MELLO, Ricardo A. **Aprendizagem significativa e folclore no ensino de ciências**. Porto Alegre: Didática, 2019.

SANTOS, S. C. S.; FACHÍN-TERÁN, A. Perfil e concepções relacionadas à disciplina de ciências naturais sobre o ensino de zoologia dos profissionais do Ensino Fundamental de Manaus, Amazonas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE-NORDESTE, 20., 2011, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UEA, 2011.

SANTOS, T. P.; SOUZA, A. R.; FARIA, F. P. Concepções de ciências nas obras de Monteiro Lobato: mapeamento e análise de termos científicos no livro Serões de Dona Benta. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: ENPEC, 2013.

SEMEN, É. F. A literatura infantil como recurso metodológico para o ensino de ciências nos anos iniciais. In: SIMPÓSIO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA AMAZÔNIA, 2., 2012, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: SECAM, 2012.

SHIROMA, Eneida M.; GARCIA, Regina L. B.; CAMPOS, Rosângela M. Reforma do Ensino Médio: disputa pela educação como direito social. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2018.

SILVA, Mariluce; ROCHA, Eliane. Saberes populares e ensino de Ciências: entre resistências e ressignificações. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, 2020.

SOUZA, Ana M.; BARBOSA, Rafael S. **Saberes populares e educação científica:** diálogos necessários. Recife: Editora Universitária, 2018.

TOLEDO, V. What is Ethnoecology? Origins, Scope, and Implications of a Rising Discipline. **Etnologica**, v. 1, n. 1, p. 5-21, 1992.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VAN ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004.

VASCONCELOS, Eliane Maria de Souza; SOUTO, Camila Moreira. **Ensino de zoologia:** desafios e práticas. Curitiba: UFPR, 2003.

VEIGA, M. L. Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 15, n. 2, p. 49-62, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e pós-modernidade. **Episteme**, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Folclore e cultura popular:** uma expressão do saber. São Paulo: Editora Humanitas, 2006.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás:** deuses iorubás na África e no Novo Mundo. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, p. 308-328, 2015.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro:** da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** abordagens qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZUPANC, Günther Karl Heiner. A introdução à biologia animal de Aristóteles a nossos dias. **Biological Theory**, v. 3, n. 4, p. 357-370, 2008.