

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E ORIXALIDADES: RECEPÇÃO DO TEXTO AFRO-BRASILEIRO NO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA LEI 11.645/08¹**MERITOCRATIC LOGIC AND EDUCATIONAL PURPOSES IN CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION: EDUCATING FOR EMANCIPATION OR FOR PERFORMANCE?***Gabriela Schwartz Vitória**Pedro Afonso Barth*

Resumo: A presente pesquisa reflete sobre práticas de recepção do texto literário a partir de obras que incorporam elementos da cultura e da religiosidade afro-brasileira, em consonância com a Lei 11.645/2008. A pesquisa articula o método recepcional (Bordini e Aguiar, 1988) à noção de orixalidade como eixo de mediação cultural. O corpus é composto pelas obras *Oiá e o búfalo interior*, de Kiusam de Oliveira; *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos*, de Livia Vaz e Chiara Ramos; e *As Lendas de Dandara*, de Jarid Arraes. A proposta foi aplicada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, com base em questionários e diários de leitura. Os resultados evidenciam que a mediação literária favoreceu o engajamento dos estudantes e a ampliação de uma percepção crítica acerca de questões culturais, raciais e religiosas. Conclui-se que a articulação entre recepção literária e orixalidade contribui para a formação leitora e para a valorização da diversidade no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Recepção literária; Formação de leitores; Método recepcional; Lei 11.645/2008.

Abstract: This study examines practices of literary text reception through works that incorporate elements of Afro-Brazilian culture and religiosity, in accordance with Brazilian Law No. 11,645/2008. The research combines the Reception Method (Bordini & Aguiar, 1988) with the concept of orixality as a framework for cultural mediation. The corpus consists of *Oiá e o búfalo interior*, by Kiusam de Oliveira; *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos*, by Livia Vaz and Chiara Ramos; and *As Lendas de Dandara*, by Jarid Arraes. The pedagogical proposal was implemented with a sixth-grade class in lower secondary education, drawing on questionnaires and reading journals as data collection instruments. The findings indicate that literary mediation fostered students' engagement and promoted the development of a critical understanding of cultural, racial, and religious issues. The study concludes that integrating literary reception with the concept of orixality contributes to readers' literary development and to the appreciation of diversity within the school context.

Keywords: Literature teaching; Literary reception; Reader development; Reception Method; Brazilian Law No. 11,645/2008.

¹ Este artigo constitui uma versão reelaborada e recortada da dissertação de mestrado *Orixalidades na literatura: o método recepcional na implementação da Lei 11.645/08*, de autoria de Gabriela Schwartz Vitória, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação do Prof. Dr. Pedro Afonso Barth. A dissertação está disponível no Repositório Institucional da UFU: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/47284?locale=pt_BR

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira, sobretudo no que se refere às religiões de matriz africana, ainda enfrenta processos de invisibilização e preconceito na escola, o que torna sua discussão por meio da literatura uma questão não apenas pedagógica, mas também política e cultural. Isso porque muitas vezes, a simples menção a elementos da religiosidade afro-brasileira no cotidiano escolar desencadeia reações de estranhamento, resistência ou até mesmo hostilidade, o que evidencia o quanto a escola ainda reflete os preconceitos enraizados na sociedade. Não é raro observar que enquanto manifestações de fé cristã são naturalizadas no cotidiano escolar, as religiões de matriz africana continuam sendo relegadas ao campo do exótico, do marginal ou, no pior dos casos, do demonizado. A máxima social de que "política, religião e futebol não se discutem", mascara um projeto histórico de silenciamento e manutenção de privilégios, onde apenas determinadas crenças e culturas podem ocupar espaços de legitimidade.

Este cenário evidencia uma tensão: embora a escola deva promover a cidadania e a valorização da diversidade, ainda reproduz desigualdades simbólicas e epistemológicas. Assim, existe uma resistência estrutural à abordagem das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar, favorecendo o apagamento identitário, sobretudo de estudantes de terreiro. Essa resistência manifesta-se tanto no silêncio de alunos que ocultam sua identidade religiosa por medo de preconceito quanto na reprodução de estereótipos e discriminações por parte de colegas e, por vezes, de profissionais da educação.

Além da dimensão estética e subjetiva, a presente pesquisa também se ancora em fundamentos legais e educacionais que respaldam a proposta didática. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), ao incluir o art. 26-A e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse dispositivo, incluindo também o estudo da História e Cultura dos Povos Indígenas.

Atualmente, o art. 26-A da LDB determina que a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena integrem o currículo da educação básica, especialmente nas áreas de Artes, História e Literatura. Complementando esse marco legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) orientam escolas e docentes na implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra e indígena, ao combate ao racismo e à promoção de uma educação plural. Em consonância com essas diretrizes,

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2018, incorpora as relações étnico-raciais como tema transversal, reforçando o compromisso da educação brasileira com a equidade racial e o reconhecimento da diversidade cultural.

A proposta deste estudo, ao adotar o método recepcional, sistematizado por Bordini e Aguiar (1988), parte justamente da compreensão de que a leitura é um ato mediado, situado historicamente e atravessado pelas experiências individuais e coletivas dos leitores, reafirmando a função social da literatura como espaço de construção de sentido e de formação de sujeitos críticos e socialmente implicados. A escolha metodológica por esse referencial não é aleatória. O método recepcional propõe um percurso de leitura dividido em cinco momentos: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas, permitindo uma escuta ativa das impressões e significações atribuídas pelos estudantes ao longo da experiência leitora. Dessa forma, busca-se identificar como a presença de elementos da religiosidade afro-brasileira nas obras selecionadas impacta o processo formativo dos estudantes, especialmente no que se refere à construção de uma visão mais crítica, empática e inclusiva. Embora a literatura não deva ser reduzida a um papel ou função específica, não há como desconsiderar essa perspectiva de análise como um horizonte viável para a atuação, principalmente quando pensamos no contexto escolar. São esses aspectos que fazem da literatura um campo fértil para a construção das identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Nesse contexto, a pesquisa propõe não apenas a aplicação do método recepcional, sistematizado por Bordini e Aguiar (1988), mas uma possibilidade ampliação a partir da noção de orixalidade, entendida como princípio epistemológico e estético que reconhece as cosmo percepções afro-brasileiras como formas legítimas de produção de conhecimento, sensibilidade e leitura de mundo. A investigação foi desenvolvida com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, tendo como corpus as obras “Oiá e o búfalo interior”, de Kiusam de Oliveira; *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos*, de Livia Vaz e Chiara Ramos; e *As Lendas de Dandara*, de Jarid Arraes. A prática pedagógica foi organizada a partir das etapas do método recepcional, que são a determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativa, e acompanhada por meio da aplicação de questionários diagnósticos e da produção de diários de leitura, que possibilitaram observar os deslocamentos interpretativos e atitudinais dos estudantes ao longo do percurso. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza aplicada, que articula intervenção pedagógica e análise qualitativa das respostas leitoras.

MÉTODO RECEPCIONAL E ENSINO DE LITERATURA

A presença de orixalidades em textos literários na escola não visa ao ensino de uma religião, mas ao reconhecimento da religiosidade como expressão cultural (Silva, 2022). Nesse sentido, as religiões de matriz africana integram o patrimônio cultural brasileiro, influenciando a música, a linguagem, a arte e diferentes modos de vida, o que justifica sua abordagem no contexto educacional. Nesse cenário, o conceito de orixalidade emerge como chave interpretativa para compreender a presença dessas matrizes culturais, ultrapassando a noção de religiosidade restrita ao culto (Silva, 2022). Trata-se de uma filosofia de vida que orienta formas de ser, de perceber o mundo e de se relacionar com a ancestralidade, manifestando-se em práticas culturais, valores e experiências cotidianas, inclusive para além dos espaços religiosos formais. A cultura brasileira incorpora elementos dessas matrizes em diferentes esferas, da música à culinária, evidenciando que a orixalidade atravessa o cotidiano mesmo fora dos espaços litúrgicos. Ela está no corpo que dança o ijexá, no alimento que honra o sagrado, no cuidado com o outro, no silêncio que escuta os mais velhos, na ancestralidade que nos guia.

Descrever o que é “orixalidade” é tentar colocar em palavras a composição de um universo afro-identificado de pertencimento, construída por uma cosmovisão herdada das comunidades de terreiro. [...] Sendo assim, por “orixalidade” podemos entender o cotidiano dos orixás na vida dos religiosos. Para além da origem gramatical, quando uso o termo “orixalidade”, me refiro a uma filosofia de vida, a um modo de ver o mundo, a essência dos orixás no dia a dia. (Silveira, 2022, p. 2-3).

Defendemos que a escola, enquanto espaço cultural e social múltiplo, deve se opor à uma visão e uma prática homogeneizadoras, corroborando com as teorias sobre multiculturalismo na educação. Nesse contexto, a aplicação da Lei 11.645/08 no ensino de literatura demanda abordagens que superem a mera inserção temática, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das epistemologias afro-brasileiras. É preciso considerar que “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” (Gomes, 2008, p. 69).

A literatura constitui um espaço privilegiado para abordar cultura, relações humanas e religiosidade sem caráter teológico ou proselitista, favorecendo o fortalecimento da identidade de crianças de terreiro e o enfrentamento do racismo religioso. Nessa perspectiva, o método

recepional de Bordini e Aguiar (1988), fundamentado na estética da recepção de Jauss e na teoria do efeito de Iser, compreende a leitura como uma interação entre texto e leitor, cujas vivências e horizonte de expectativas orientam a construção de sentidos. Essas teorias atendem às inquietações apresentadas na pesquisa, já que, desse modo, entendemos que o leitor, ao interpretar, utiliza abordagens constitutivas que dialogam nos âmbitos social, intelectual, ideológico, linguístico e literário, além da afetividade (Zilberman, 1982). Essa perspectiva orienta a proposta didática ao reconhecer o leitor e suas vivências como centrais na construção de sentidos, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira e a reflexão crítica sobre concepções preconceituosas relacionadas às religiões de matriz africana.

O conceito de horizonte de expectativas, introduzido por Jauss (1979), descreve o conjunto de normas e expectativas que um leitor traz para a leitura de um texto. Este horizonte é moldado pelo contexto histórico e cultural do leitor e pode mudar ao longo do tempo. Portanto, a estética da recepção valoriza a multiplicidade de interpretações, destacando que cada leitura é única e enriquecida pela subjetividade do leitor. Jauss argumenta que, para compreender a experiência do leitor ou da "sociedade de leitores" em um contexto histórico específico, é crucial diferenciar e interligar os aspectos condicionados tanto pelo texto quanto pelo leitor. Ele enfatiza a necessidade de considerar o duplo horizonte de expectativas: um interno ao literário, moldado pela obra, e outro relacionado ao mundo vivencial do leitor, oriundo de sua sociedade. Isso permite identificar como as expectativas e experiências se interconectam, gerando novos significados (Jauss, 1979, p. 73).

Paralelamente, a teoria do efeito, desenvolvida por Wolfgang Iser (1979), também foca na interação entre o texto e o leitor, mas coloca uma ênfase particular na resposta do leitor ao texto. Iser introduziu conceitos como o "leitor implícito", que é a figura idealizada de leitor que o texto parece endereçar, e as lacunas ou espaços em branco no texto, que são elementos não ditos ou ambiguidades que exigem a participação ativa do leitor para serem preenchidos. Segundo Wolfgang Iser, "são os vazios a assimetria fundamental entre o texto e o leitor, que originam a comunicação no processo de leitura" (1979, p. 88).

Ao longo do tempo, foram propostas diferentes metodologias de ensino de literatura a partir das contribuições das teorias citadas. Um exemplo, é o método recepional proposto no final dos anos 80 pelas pesquisadoras brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar que, ao analisar o processo teórico da estética da recepção, retomam os autores quando compreendem

o processo de realização como a “interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo” (1988, p. 82).

Nessa perspectiva, o método recepcional compreende a leitura como uma construção de sentidos entre texto e leitor. O professor atua como mediador, promovendo o diálogo e a valorização de diferentes interpretações no processo de leitura. Ao sistematizar o método recepcional como proposta didática, as autoras organizaram cinco etapas para a aplicação das teorias propostas, visando à ampliação do horizonte de expectativas (p. 86-91), a saber:

1. Determinação do horizonte de expectativas: envolve a avaliação da cultura, preferências, interesses e nível de leitura de cada aluno, incluindo seus gostos por gêneros e temas, através de observações, conversas, questionários, debates e outras abordagens.
2. Atendimento do horizonte de expectativas: introduzir na sala de aula textos que correspondam às expectativas dos alunos em relação aos temas e tipos de texto que escolheram.
3. Ruptura do horizonte de expectativas: envolve a exploração de obras que desafiam as crenças e hábitos dos alunos, seja na literatura e/ou na experiência cultural.
4. Questionamento do horizonte de expectativas: é o momento em que se comparam e discutem as leituras realizadas nas fases anteriores, incentivando os alunos a identificar quais textos da fase de ruptura os desafiaram a pensar mais profundamente, aumentando assim seu conhecimento e expandindo suas expectativas.
5. Ampliação do horizonte de expectativas: nesta etapa, os alunos reconhecem as mudanças, aprendizados e expansões de conhecimento adquiridos por meio de suas experiências de leitura.

No que diz respeito à seleção das obras literárias que compõem a sequência didática, o critério estético foi uma preocupação central, sem desconsiderar a pertinência da temática. Optou-se por textos que abordassem a religiosidade afro-brasileira de forma respeitosa e sensível, com atenção à qualidade literária e à representatividade das narrativas. Assim, o trabalho pedagógico foi desenvolvido a partir da leitura de três obras que, em seus enredos, articulam diferentes aspectos da religiosidade afro-brasileira e da resistência identitária: o conto *Oiá* e o búfalo interior, da obra *Omo Obá: histórias de princesas* (2009), de Kiussam de Oliveira; o livro *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos* (2021), de Lívia Sant’Anna Vaz e Chiara Ramos; e, por fim, *As lendas de*

Dandara (2015), de Jarid Arraes, que encerra a sequência por sua abordagem de luta, resistência e ancestralidade.

As obras articulam identidade, ancestralidade e cultura de matriz africana, com destaque para a orixá Oyá/Iansã. Essa unidade temática favorece a aplicação do método recepcional, ao promover uma progressão interpretativa que amplia o horizonte de expectativas dos estudantes por meio de uma sequência narrativa coerente.

Com base nesses pressupostos, a proposta didática para o ensino de literatura foi uma adaptação da proposta de Bordini e Aguiar (1988), seguindo as etapas do método recepcional descritas anteriormente. Entretanto, em razão da relevância da temática para o contexto investigado, optamos por definir previamente o eixo de leitura, diferentemente da orientação das autoras, que propõem partir de temáticas sugeridas pelos estudantes. Essa escolha fundamentou-se nas relações observadas entre estudantes que professam religiões afro-brasileiras e aqueles que não têm contato com essa manifestação religiosa e, muitas vezes, a conhecem apenas por meio do senso comum. Ainda assim, utilizamos textos compatíveis com o nível de leitura apresentado pelos discentes.

Na primeira etapa, aplicamos um questionário para identificar o horizonte de expectativas e o conhecimento prévio dos estudantes acerca das religiões afro-brasileiras, possibilitando a comparação entre os horizontes inicial e final. Em seguida, na etapa de atendimento do horizonte de expectativas, trabalhamos o conto *Oiá e o búfalo interior*, do livro *Omo Obá: histórias de princesas* (2009), de Kiussam de Oliveira. Na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, escolhemos a obra *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos*, de Livia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos (2021), que apresenta elementos da filosofia africana e afro-brasileira e introduz conceitos fundamentais para a compreensão dessa cultura. E em seguida trouxemos como obra de questionamento e chegada do método recepcional, *As Lendas de Dandara* de Jarid Arraes (2015). Esse texto foi selecionado como obra de ampliação por se tratar de uma narrativa juvenil mais longa, com uma linguagem contemporânea e acessível para o estudante do 6º ano. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o diário de leitura, que registra as interpretações subjetivas dos alunos. Para Rouxel (2012, p. 20), “a prática dos diários de leitura é uma forma privilegiada de explorar o processo de leitura [...] e a construção identitária”. Assim, a ferramenta favorece a expressão de impressões pessoais e o aprofundamento da compreensão dos textos literários.

DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A etapa de determinação do horizonte de expectativas, proposta por Bordini e Aguiar (1988), busca identificar o repertório, as experiências e as referências culturais dos estudantes antes do contato com a obra literária. Para as autoras, esse conhecimento decorre da observação contínua do professor, construída desde o início da convivência com a turma e é fundamental para orientar o planejamento das aulas e a seleção das obras. De modo geral, a turma participou ativamente das atividades propostas, com atenção e envolvimento tanto nas leituras coletivas quanto nas individuais. Embora a temática das obras selecionadas para esta pesquisa não tenha emergido de uma demanda espontânea dos estudantes, foi possível identificar uma abertura prévia para discussões de cunho social, o que favoreceu a recepção inicial dos textos escolhidos. Essa predisposição indicou que as temáticas abordadas não geravam, em um primeiro momento, resistência por parte da turma. Por outro lado, as observações realizadas ao longo do semestre também foram fundamentais para a seleção das obras no que se refere ao seu formato. Optou-se por textos que, inicialmente, atendessem ao horizonte de expectativas dos estudantes e, gradativamente, pudessem promover um deslocamento desse horizonte.

A primeira aula da sequência foi organizada para ocorrer na biblioteca da escola, onde os tablets ficam guardados. Antes do início da atividade, os tablets foram organizados com antecedência, já conectados ao questionário que seria respondido pelos estudantes. Durante a atividade, foi reproduzido o clipe da música *Um corpo no mundo*, da cantora Luedji Luna, de forma a criar um ambiente de concentração e acolhimento, alguns alunos chegaram a citá-los no diário.

“[...] enquanto a gente fazia o questionário, a professora colocou uma música. eu amei ela é achei inspirante para os negros, so que eu me interessei na artista é também ela é muito bonita.” [sic]. (Sàsàra)

“[...] só que a professora colocou uma musica e eu achei a musica muito Brega ai eu achei a mulher feia não gostei tipo de roupa dela [...]” [sic]. (Ofà)²

A música, com sua carga simbólica e estética, tinha como objetivo ajudar a compor uma atmosfera que pudesse favorecer a introspecção e estimular uma recepção sensível à proposta. Entretanto, comentário de Ofà, que classifica a música como “brega” e expressa desagrado tanto pela aparência física da intérprete quanto pelo estilo de suas roupas, chama atenção por evidenciar

² Os diários preenchidos pelos alunos não passaram por correções textuais.

como percepções estéticas e culturais estão profundamente atravessadas por repertórios pessoais e referências socioculturais diversas. Diferentemente de outros alunos que identificaram beleza e inspiração na artista, a reação de Ofã revela um distanciamento em relação ao universo simbólico e visual que a cantora representa.

É importante considerar que Luedji Luna constrói sua arte com uma forte marca autoral, ligada às suas raízes afro-brasileiras e à valorização da identidade negra, como na música “Um corpo no mundo”, escolhida para a aula. Assim, o comentário da aluna, mesmo sendo crítico e aparentemente superficial, indica um horizonte de expectativas que ainda carece de ampliação para abarcar expressões culturais que fogem do padrão midiático predominante e com diferentes sensibilidades estéticas. Desse modo, a partir dos diários produzidos nesse momento inicial, foi possível identificar uma série de informações relevantes que ajudam a compor o panorama dos horizontes de expectativas dos estudantes.

Os textos dos diários revelaram hábitos de leitura, experiências com a disciplina e manifestações afetivas dos estudantes. O questionário inicial foi utilizado para introduzir gradualmente a temática do projeto e estimular a reflexão que fundamentaria as etapas seguintes. Nesse primeiro contato, surgem também perguntas e comentários que indicam um repertório cultural mais amplo do que aquele que muitas vezes é ativado em práticas escolares tradicionais: dúvidas sobre o que conta como “leitura” (como mangás e fanfics), o uso do celular como suporte predominante, referências a temas sociais e culturais complexos, como a religiosidade afro-brasileira. Esses primeiros indícios, levantados tanto nos questionários quanto nos relatos livres, apontam para estudantes atentos, curiosos e já atravessados por questões identitárias e culturais, ainda que, muitas vezes, sem acesso à mediação literária mais sistemática.

Já os dados quantitativos relacionados ao hábito de leitura dos estudantes, encontramos os seguintes dados: 53% declararam gostar de ler, 27% gostam mais ou menos de ler e 20% declararam não gostar de ler. As justificativas apresentadas pelos estudantes para suas respostas revelam nuances importantes: entre os que afirmam gostar de ler, destacam-se sentimentos de prazer, tranquilidade, orgulho pessoal e interesse por histórias e/ou aprendizados novos. Já entre os que se dizem indiferentes ou que não gostam de ler, surgem com frequência dificuldades de concentração, desinteresse e a percepção da leitura como uma atividade estranha ou pouco habitual em seu cotidiano.

ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Com base nesse percurso delineado, a etapa de atendimento do horizonte de expectativas foi inicialmente planejada para ocorrer em duas aulas consecutivas, conforme descrito no plano de aplicação da sequência didática. A proposta previa, em um primeiro momento, a leitura mediada do conto “Oiá e o Búfalo Interior”, presente na obra *Omo-Obá: Histórias de Princesas*, de Kiusam de Oliveira, e, na aula seguinte, a produção de desenhos e a confecção de um cartaz coletivo com desenhos feitos pelos estudantes que representassem o animal interior deles, o que dialoga com o texto lido. Entretanto, o tempo se mostrou insuficiente para a aplicação das aulas planejadas. Fatores como o horário da aula, o calor intenso e o espaço reduzido da biblioteca interferiram na experiência de leitura, conforme registrado nos diários dos estudantes. Os relatos indicam que o desconforto físico influenciou a percepção da obra, evidenciando a importância de um ambiente adequado para favorecer a relação do aluno com a literatura.

Entretanto, mesmo com limitações, alguns alunos ficaram positivamente impressionados como no Diário de leitura de Filà: “Olá diário, [...] Eu vi no livro uma menina que parecia comigo e eu amei o cabelo das meninas negras. Eu por exemplo tenho o cabelo crespo e quero deixar crescer para ser lindo. Eu sou elogiada em quase todos os lugares que eu vou”. A representatividade contribui para a construção de identidades positivas ao valorizar a diversidade racial, estética e cultural na literatura. Ao se reconhecerem nas personagens, os estudantes fortalecem o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e à leitura. No caso de Oiá, sua força, inteligência e coragem foram identificadas pelos alunos como características das mulheres de modo geral.

Ainda se tratando de representações negras, a dinâmica em sala de aula e os diários de leitura também revelaram conexões simbólicas entre a narrativa e a religiosidade afro-brasileira. Após a leitura do conto, perguntei se alguém já havia ouvido falar de Oiá e Ogum, e dois estudantes responderam que conheciam esses personagens por causa da umbanda, reconhecendo a história de Iansã e compartilhando oralmente algumas informações sobre a Orixá. Além disso, nos registros escritos, a estudante Abèbè comentou que gosta muito da cultura afro, que gostou do livro e reconheceu o personagem Ogum.

Ao atribuírem Oiá e Ogum a uma religião de matriz africana e com a naturalidade com que essa identificação foi expressa, evidencia como o desconforto frequentemente atribuído a

essas temáticas é mais um reflexo de preconceitos institucionalizados e da lógica adultocêntrica do que uma resistência efetiva por parte dos alunos. Nilma Lino Gomes (2003, p. 74) afirma que “o trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias”, ou seja, o reconhecimento de identidades étnico-raciais e religiosas no espaço escolar é condição para a construção de uma educação democrática. Nesse sentido, quando uma estudante declara, sem hesitação, que conhece Ogum da religião, ela rompe, ainda que involuntariamente, com um histórico de apagamento simbólico, legitimando saberes afro-brasileiros que, apesar de muitas vezes marginalizados pelo currículo oficial, seguem vivos e presentes nas trajetórias dos sujeitos escolares.

Conforme Bordini e Aguiar (1988), o atendimento ao horizonte de expectativas deve conciliar a experiência estética e a formação do leitor. Nesse sentido, “Oíá e o Búfalo Interior” despertou interesse, promoveu identificação e mobilizou diferentes interpretações, sendo seguido pela produção de ilustrações sobre o “animal interior”, atividade que ampliou as reflexões registradas nos diários de leitura. O diário de Kèlè evidencia de forma intensa como a proposta do “animal interior” despertou reflexões subjetivas e emocionais. A estudante manifesta grande entusiasmo pela atividade, declarando-se “sem palavras” para descrever a história trabalhada em sala, valorizando especialmente a exaltação da força feminina presente no texto. Em seu relato, associa-se simbolicamente a animais como o corvo e a coruja, construindo uma metáfora rica para expressar aspectos de sua personalidade, como a sensação de isolamento, mas também inteligência e singularidade.

Ela constrói uma análise complexa ao refletir sobre quem é e como se percebe. Sua escrita, ao alternar momentos de introspecção com comentários mais leves e afetivos, como o elogio carinhoso à professora, comparada a um “goldem”, revela que o diário de leitura serviu como espaço legítimo para articular emoções, identidade e vínculo com o ambiente escolar. O registro de Kèlè confirma que a metáfora do animal interior, além de estimular a criatividade, possibilitou o acesso dos estudantes a camadas mais profundas de autoconhecimento e expressão subjetiva. Ainda segundo Vincent Jouve, as imagens mentais e afetivas que emergem durante a leitura se ancoram nas memórias individuais dos estudantes, ativadas pelos “espaços de incerteza” do texto. “[...] aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (Jouve, 2000, p. 55). Isso confere à atividade

literária um caráter de espelho simbólico, onde o aluno projeta, descobre e reelabora aspectos de si mesmo.

A escuta dessas manifestações subjetivas, no contexto escolar, permite ao professor perceber como o aluno constrói sentido a partir de sua experiência de vida e não apesar dela. Essas reflexões revelam uma apropriação simbólica alinhada ao conteúdo literário, o que demonstra que o conto foi efetivo não apenas como texto de recepção estética, mas também como provocador de autorreflexão. Alguns estudantes registraram que nunca tinham pensado sobre “ter um animal interior” ou não sabiam como responder à proposta. Essa reação não deve ser lida como fracasso, mas como ponto inicial de abertura interpretativa, especialmente dentro do método recepcional.

Como observam Bordini e Aguiar (1988), que a partir de seu horizonte de expectativas, “o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro do seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte [...] que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita” (p. 87). A dúvida e o estranhamento revelam que a proposta rompeu com um modelo escolar tradicional e convidou o estudante a se posicionar de forma nova frente à leitura dos sentidos projetados nas figuras do texto, mesmo quando não inteiramente ancorados na narrativa, fazem parte do processo de recepção e precisam ser mediados criticamente.

Dessa forma, a atividade do “animal interior” mostrou-se uma estratégia potente não apenas para ampliar o vínculo dos estudantes com o texto literário, mas também para favorecer a construção de sentidos ancorados em experiências subjetivas e afetivas. Mesmo diante de respostas inicialmente hesitantes ou desconectadas da narrativa, o processo de recepção evidenciou que os alunos foram provocados a refletir sobre si mesmos a partir da leitura, o que por si só já representa um deslocamento significativo no horizonte de expectativas. Ao acolher essas manifestações, a mediação docente reafirma a leitura literária como espaço de invenção de si e de construção simbólica do mundo, em consonância com o que propõe o método recepcional. Com isso, a etapa do atendimento ao horizonte de expectativas não gerou apenas uma aproximação com o objeto estético, mas também abriu brechas para a escuta sensível da subjetividade dos leitores em formação.

Encerrada essa etapa, é possível afirmar que o conto “Oiá e o Búfalo Interior” cumpriu sua função nessa etapa, tanto por gerar identificação e interesse estético quanto por provocar reflexões que extrapolaram a narrativa. A recepção pelos estudantes revelou a complexidade do ato de ler: entre reconhecimentos imediatos, projeções subjetivas e deslocamentos

interpretativos, os sentidos atribuídos à obra tornaram-se matéria viva para o trabalho pedagógico. Com base nesse terreno já mobilizado, a sequência didática avança para o momento de ruptura do horizonte de expectativas, etapa fundamental para refletir sobre compreensões cristalizadas e provocar a reflexão crítica sobre estereótipos e apagamentos, especialmente no que diz respeito às representações da negritude na literatura infantil e juvenil.

RUPTURA DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A etapa de ruptura do horizonte de expectativas foi conduzida a partir da leitura da obra *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos*, de Livia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos, e da proposta de confecção coletiva de bonecas abayomi em grupos, utilizando tecidos africanos. A experiência se desdobrou em múltiplas camadas simbólicas e afetivas, provocando deslocamentos no repertório dos estudantes tanto pela tematização da ancestralidade africana quanto pela valorização de práticas culturais negras que, frequentemente, são invisibilizadas ou estigmatizadas no cotidiano escolar. A contação de história ocorreu em um ambiente cuidadosamente preparado: sob a sombra de um ipê rosa, com tecidos africanos espalhados no gramado, a leitura foi mediada com intervenções e estratégias de engajamento, seguidas de discussões sobre coletividade, memória e cultura.

A obra *Abayomi* foi escolhida para compor a etapa da ruptura dos horizontes de expectativas por sua densidade narrativa e complexidade simbólica. Diferentemente do conto lido na etapa anterior, a obra apresenta uma trajetória com maior continuidade de ações, múltiplas personagens e um tempo narrativo mais dilatado, o que exige do leitor uma atenção prolongada e maior abertura interpretativa. Além disso, o texto trabalha conceitos complexos de cunho filosófico e exige um conhecimento de mundo a respeito da cultura africana e afro-brasileira maior para ser compreendido em sua totalidade. Essa maior complexidade narrativa resultou em um número reduzido de estudantes que registraram suas impressões nos diários de leitura, além de uma elaboração mais superficial por parte daqueles que o fizeram. Em comparação às produções anteriores, as anotações referentes à leitura de *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos* mostraram-se mais sutis e menos desenvolvidas, o que pode indicar que houve um desafio interpretativo diante da densidade simbólica da obra. Em sua maioria, os estudantes escrevem os diários logo após a leitura, antes de abirmos os debates, alguns fazem enquanto estão ouvindo a história (apesar de ser uma prática não incentivada, visto que pode atrapalhar no entendimento

do texto). Ou seja, os diários de leitura, na maior parte das vezes até essa parte da dinâmica, captam as primeiras impressões dos alunos, antes da mediação e da troca interpretativa.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988), a etapa de ruptura tem como objetivo abalar as certezas e costumes dos estudantes, “seja em termos de literatura ou de vivência cultural”. Segundo o método recepcional, os textos escolhidos para a etapa de ruptura devem manter apenas um ponto de continuidade com os anteriores, como o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. No entanto, os demais elementos compositivos precisam apresentar diferenças significativas, para que o estudante perceba que está entrando em um território novo, que o desafia, mas sem provocar rejeição ou insegurança diante da experiência de leitura (p. 89).

Apesar de manter afinidade temática com a obra lida na etapa de atendimento, sobretudo na valorização de personagens negras e de elementos da cultura afro-brasileira, *Abayomi* se destaca por sua construção narrativa mais elaborada, pelo uso de uma linguagem mais poética e por trabalhar conceitos de fundo filosófico e simbólico ligados à ancestralidade, à oralidade e à coletividade. Esses elementos, embora não impeçam a fruição da obra, exigem mediação para que sejam plenamente explorados, pois enriquecem significativamente a leitura quando trazidos à tona no contexto da prática pedagógica.

A escolha de realizar a contação da história sob a sombra de uma árvore, utilizando tecidos para acomodar os estudantes no chão, não foi apenas uma solução criativa para as limitações do espaço físico escolar, mas dialoga diretamente com a ambientação narrativa do livro, em que a história é contada por uma mestra griô aos pés de um frondoso baobá, com a comunidade reunida ao redor da fogueira. Ao evocar essa mesma atmosfera de escuta coletiva e de valorização da oralidade, buscou-se aproximar os alunos da experiência estética e simbólica proposta pelo texto, favorecendo a imersão e a construção de sentido a partir da performance da leitura.

A ruptura do horizonte de expectativas se deu, portanto, tanto no conteúdo da narrativa quanto na forma de apresentá-la, lançando os estudantes em um campo simbólico mais complexo, que exige maior escuta, concentração e disposição para lidar com símbolos menos imediatos. Ainda que, neste caso, a figura da narradora tenha sido representada pela professora, e não pelos próprios estudantes. Apesar disso, houve um deslocamento em relação ao que já havia sido experimentado, produzindo reações diversas.

“Gostei muito da historia ela é muito legal fis ate um resumo so que eu rasguei e jogui no lixo [...] na hora não prestei muita atenção porque tinha umas meninas me incomodando mas ja acabou [...]” [sic]. (Oyin)

“A eu gostei do livro ele parece um pouco com a minha vida mais eu nuca procurei ouro não kk Mais eu tenho duas irmãs e três irmãos.” [sic]. (Ide)

“Ela era lider de um clã de guerreira, fogueira estala? parceria esse livro é mó daora. não sei quem era mais bonita mas como? elas eram iguais. o que é baoba ham? no final elas estavam juntas como irmãs. era mais facio fazer um escambo”. [sic] (Pepelè)

“Eu ate que gosti da historia mais as sete irmãos elas não parecia que brigaram muito eu tambem achei que os croches ia virar ouro mais não foi aquilo que aconteceu”. [sic] (Obè)

Os registros produzidos durante a etapa de ruptura do horizonte de expectativas apresentam reações diversas, atravessadas por momentos de curiosidade, envolvimento e também por certo estranhamento diante de símbolos mais complexos e narrativas menos lineares. Entre essas manifestações, chama atenção o caso de um estudante que chegou a escrever um resumo da história, mas acabou descartando-o, gesto que pode sugerir hesitação quanto ao valor ou à necessidade de registrar essa experiência. Mesmo quando há interesse genuíno pelo enredo, aspectos do ambiente, como distrações ou desconfortos físicos, parecem interferir na concentração e no aproveitamento pleno da leitura. Alguns estudantes buscaram estabelecer vínculos entre a narrativa e suas próprias vivências, recorrendo a referências pessoais e familiares para elaborar sentidos, uma aproximação do texto à realidade individual. Também surgiram passagens marcadas por dúvidas sobre termos desconhecidos ou expectativas não correspondidas em relação ao desfecho da história, demonstrando as tensões geradas quando a literatura propõe caminhos menos previsíveis.

Os diários de leitura apresentaram registros iniciais, subjetivos e fragmentados, o que era esperado diante do processo ainda em construção da experiência estética. Assim, a retomada em sala de aula teve caráter mediador, buscando ampliar a compreensão simbólica da obra *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos* por meio da contextualização do conceito de Ubuntu, da origem das bonecas abayomi e do significado cultural dos tecidos africanos presentes na narrativa. No caso das abayomis, foi esclarecida sua origem como uma criação contemporânea da artesã Lena Martins, nos anos 1980, a partir da valorização da cultura afro-brasileira e da resistência simbólica frente ao racismo. Embora o livro traga em seu glossário uma narrativa ficcional ambientada no contexto da travessia atlântica (Vaz e Ramos, 2021), a mediação buscou explicitar que se trata de uma reinvenção poética que amplia a dimensão simbólica das bonecas que é a mais difundida, um

mito. Mais do que brinquedos, as abayomis são compreendidas como expressões de afeto, memória ancestral e identidade negra. Essa dimensão simbólica foi retomada na atividade prática de confecção das bonecas, promovendo o vínculo entre leitura, corporeidade e produção de sentido, em uma experiência estética e coletiva profundamente marcada pela construção de pertencimento.

Essa dimensão simbólica foi retomada na atividade prática de confecção das bonecas, promovendo o vínculo entre leitura, corporeidade e produção de sentido, em uma experiência estética e coletiva. Com isso, partimos para a confecção das bonecas, para isso foi retomada a proposta presente no livro, em que sete irmãs protagonizam a narrativa. Inspirando-se na estrutura da obra, os estudantes foram organizados em sete grupos, cada um responsável pela criação de uma abayomi, simbolizando uma das irmãs do enredo. A escolha dos tecidos utilizados para confeccionar as roupas das bonecas também dialoga diretamente com o texto: a história menciona os tecidos ashantis e destaca sua relevância simbólica, inclusive referindo-se a um trono forrado com o prestigiado tecido Kenté, de origem Ashanti, que de fato existe e é tradicionalmente usado por reis em cerimônias no Gana.

Além disso, serviu para despertar reações imediatas e associações culturais entre os estudantes. Um aluno disse que os tecidos se assemelhavam aos usados na umbanda, o que gerou uma situação de tensão, com a manifestação de uma fala discriminatória (“tá amarrado”), prontamente questionada por outro estudante como expressão de intolerância religiosa. A situação foi contornada por meio de diálogo e conversa coletiva, que esclareceu o uso dos tecidos tanto em contextos religiosos quanto cotidianos, especialmente entre pessoas negras, destacando sua presença na moda, na arte e em manifestações culturais diversas. Esse episódio evidencia, de forma concreta, como a presença de elementos relacionados à cultura afro-brasileira no ambiente escolar ainda mobiliza reações permeadas por preconceitos ou silenciamentos.

Ao mesmo tempo, mostra como a literatura pode operar como uma via simbólica potente para abordar temas sensíveis, desestabilizando estereótipos e convidando os estudantes a refletirem sobre a diversidade cultural e religiosa do Brasil. Além de empoderar estudantes que se reconhecem como parte dessas tradições, oferecendo-lhes referências positivas e legitimadas de suas heranças culturais. Longe de constituir um discurso proselitista, a leitura mediada e o trabalho com símbolos culturais permitem afirmar uma pedagogia que valoriza a identidade, o

pertencimento e a convivência democrática, enfrentando de forma crítica os reflexos do racismo e da intolerância religiosa no cotidiano escolar.

Esta etapa, ao propor uma experiência estética mais densa e metafórica com a obra *Abayomi*, tencionou os horizontes de expectativas dos estudantes, para que fosse possível abrir espaço para outras formas de ver e sentir o mundo. Conforme propõe o método recepcional, essa fase não visa garantir imediatamente a compreensão plena da obra, mas provocar um deslocamento que desafie o leitor e favoreça a ampliação de sentidos. A leitura mediada, os debates e a prática de confecção das bonecas atuaram como instrumentos complementares de construção de pertencimento e de valorização das heranças culturais afro-brasileiras. Ainda que marcadas por resistências e dificuldades práticas, as ações propostas nesta etapa revelaram o potencial da literatura como via formativa e crítica, capaz de promover, no cotidiano escolar, uma escuta mais atenta às subjetividades dos estudantes e às expressões de identidade que emergem mesmo em contextos adversos.

QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A etapa de questionamento do horizonte de expectativas teve como eixo a leitura do livro *As Lendas de Dandara*, de Jarid Arraes (2015), em que a trajetória de uma heroína negra é narrada a partir de elementos históricos e ficcionais intercalados. Esta fase, conforme proposto pelo método recepcional, visa confrontar as expectativas já formadas pelos leitores a partir das leituras anteriores, promovendo um deslocamento interpretativo mais consciente e crítico. Diferentemente da ruptura, em que o choque simbólico é mais imediato, o questionamento pressupõe o início de uma reorganização interna das representações, especialmente quando o texto mobiliza referências que reverberam com experiências de leitura anteriores.

No contexto desta pesquisa, a obra de Jarid Arraes proporcionou a retomada de temas já trabalhados, ao mesmo tempo em que introduziu um novo gênero textual que traz consigo novos desafios, como por exemplo a leitura individual. Os estudantes foram convidados a reorganizar suas representações sobre história, cultura e resistência, confrontando os novos elementos da obra com o repertório construído nas etapas anteriores da sequência didática. Com isso, o objetivo foi observar se os estudantes, após a leitura e mediação, demonstraram capacidade de refletir criticamente sobre os conteúdos, questionar estereótipos internalizados e estabelecer comparações significativas entre os textos trabalhados.

Além das primeiras impressões positivas, os relatos dos estudantes também evidenciam o estranhamento diante de um livro com maior extensão e complexidade linguística do que os textos trabalhados anteriormente. Comentários sobre o número de páginas, o tamanho do texto e a presença de palavras desconhecidas refletem o impacto da materialidade e da estrutura da obra sobre o processo de leitura individual. Entretanto, esse estranhamento pode ser compreendido de forma positiva, justamente porque faz parte da ampliação do horizonte de expectativas. Como apontam Bordini e Aguiar (1988), a formação do leitor envolve o confronto com novas exigências estéticas e cognitivas, que desafiam suas práticas anteriores de leitura e provocam a reconfiguração de seus referenciais interpretativos.

Esse fenômeno pode ser compreendido como uma “tomada de consciência de sua própria leitura” e o leva a refletir não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre os efeitos que o texto produz e sobre os processos que o constituem (Jouve, 2013, p. 93). A emergência de questionamentos sobre a autoria e sobre as escolhas de enredo revela que os alunos começaram, ainda que de forma inicial, a exercer esse movimento de autorreflexão sobre o próprio ato de ler e podem ser interpretados como sinais de que a leitura passou a ocupar um espaço de elaboração mais ativa, em que o leitor começa a produzir sentidos próprios a partir de sua experiência com o texto. Além das questões já discutidas, outro aspecto que marcou essa etapa da sequência foi a intensificação das participações espontâneas dos estudantes e a ampliação das temáticas emergentes durante os debates. Surgiram, assim, temas que extrapolaram a leitura literal da obra, revelando o potencial da literatura como catalisadora de reflexões históricas, identitárias e afetivas. Essas manifestações indicam que os estudantes não apenas se envolveram emocionalmente com o texto, mas também passaram a mobilizar conhecimentos prévios e experiências pessoais, criando um espaço de troca de sentidos entre o grupo. Nesse processo, o ato de interpretar tornou-se um exercício coletivo de negociação de significados. Annie Rouxel (2013) chama a atenção para essa dimensão intersubjetiva da leitura literária, destacando que a interpretação em sala de aula acontece num campo de tensões entre o sentido individual e o compartilhado.

Dessa forma, as interações ocorridas ao longo desta etapa da sequência didática não apenas ampliaram o repertório temático dos estudantes, mas também evidenciaram a natureza dialógica e formativa da leitura literária, alinhada aos princípios de uma mediação pedagógica que valoriza as subjetividades e incentiva a construção de uma postura crítica diante do texto e do mundo.

Essa ampliação de sentidos e o envolvimento crítico com as temáticas abordadas tornaram-se ainda mais evidentes quando destacamos o debate racial que, muitas vezes ganhou centralidade nas discussões, impulsionado pelas reações dos estudantes frente à crueldade direcionada às pessoas negras durante a escravidão, tema fortemente presente na narrativa de *As Lendas de Dandara*. Nos registros, aparecem reflexões que demonstram indignação e desejo de justiça, revelando um olhar sensível às dores vividas pelos povos escravizados e às marcas deixadas por esse período na história e na sociedade. Debates pessoais a respeito da própria vivência e experiência com o racismo, e confessando sentimentos de impotência diante dessa realidade. São vozes que, mesmo em suas limitações vocabulares ou na espontaneidade das escritas, constroem leituras potentes, nas quais a literatura se converte em espaço de questionamento, conexão afetiva e exercício crítico sobre desigualdades raciais.

AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

A etapa de ampliação do horizonte de expectativas teve como foco verificar se os estudantes, ao final da sequência didática, demonstravam alguma tomada de consciência sobre suas próprias transformações enquanto leitores. De acordo com Bordini e Aguiar (1988), esse é o momento em que os alunos reconhecem que as leituras realizadas ultrapassaram o caráter de uma simples tarefa escolar, alcançando um impacto concreto na forma como percebem o mundo e compreendem novos textos e experiências.

A proposta, nessa fase, não é retomar conteúdos, mas criar condições para que os próprios estudantes verbalizem, por iniciativa própria, as aprendizagens, deslocamentos e novos interesses construídos ao longo do processo. Para esse diagnóstico, foi elaborado e aplicado um questionário final que reuniu questões objetivas e discursivas, com o objetivo de captar tanto aspectos atitudinais (como interesse, envolvimento e percepção da relevância dos temas abordados) quanto indicadores de mudança na relação com a leitura literária. O instrumento também incluiu perguntas sobre dificuldades encontradas durante o projeto, reações ao conteúdo temático e autoavaliação dos estudantes em relação ao gosto pela leitura.

A partir dessas respostas, a análise buscou verificar se houve ampliação de repertório, maior disponibilidade para leitura de novos textos e um olhar mais crítico e consciente sobre os temas tratados durante a sequência didática. Ao considerar o percurso completo da sequência didática, é possível observar que o processo de leitura, mediação e produção escrita promoveu

avanços significativos no contato dos estudantes com a literatura e com os temas ligados à identidade negra, ancestralidade e religiosidade de matriz africana.

Desde os primeiros momentos, com a sondagem do horizonte de expectativas, até a leitura das obras e as diferentes formas de resposta dos alunos, nos diários, nos debates e nas atividades práticas, foi evidente a construção gradual de um repertório mais amplo e de uma maior disposição para a escuta e a reflexão crítica. Houve momentos de resistência, dispersão e dificuldades de leitura, especialmente nas etapas que exigiram maior elaboração simbólica e concentração, como na leitura de *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos* e *As Lendas de Dandara*.

No entanto, também surgiram episódios de envolvimento afetivo, identificação com personagens, ampliação de vocabulário e, sobretudo, questionamentos espontâneos que indicam deslocamentos no olhar dos alunos para temas antes distantes ou invisibilizados. As discussões sobre movimentos culturais, as reações aos tecidos africanos, os episódios de intolerância religiosa e as intervenções durante a leitura demonstraram que o projeto não apenas ampliou o repertório literário dos estudantes, mas também mobilizou reflexões sociais, históricas e identitárias. Embora o tempo reduzido e o calendário escolar tenham imposto limitações à profundidade das discussões, a experiência reforça o potencial da literatura como espaço formativo capaz de provocar rupturas e gerar novas formas de leitura de si, do outro e do mundo.

Além dos avanços observados, um aspecto que se destacou ao longo da aplicação foi a heterogeneidade da turma em relação às competências leitoras e aos níveis de apropriação dos conteúdos trabalhados. Enquanto alguns estudantes demonstraram um desenvolvimento significativo, com produções escritas que evidenciaram reflexão crítica, articulação de ideias e uma leitura atenta dos aspectos simbólicos e culturais das obras, outros ainda apresentavam dificuldades mais básicas de compreensão e interpretação, revelando um distanciamento inicial em relação à prática leitora. Essa diversidade de perfis nos demonstra o desafio constante que a escola enfrenta ao buscar promover práticas pedagógicas capazes de atender e dialogar com os diferentes níveis de leitura presentes em um mesmo grupo de estudantes. Ao mesmo tempo em que se observou a emergência de leitores críticos, capazes de questionar estereótipos e construir relações intertextuais, também ficou claro que parte da turma ainda necessita de ações mais sistemáticas de letramento literário, para que consigam se inserir plenamente no universo da leitura.

Esse cenário reforça a importância de manter projetos de leitura contínuos, com diferentes níveis de complexidade e formas de mediação, reconhecendo que o desenvolvimento do leitor é um processo gradual e que a escola precisa garantir condições para que todos os estudantes, independentemente do ponto de partida, possam avançar. Além do aspecto qualitativo relacionado à leitura, também é relevante observar as mudanças no posicionamento afetivo dos alunos.

A análise das respostas sobre a postura diante da leitura revelou um avanço quantitativo importante. Inicialmente, 57,1% dos estudantes declararam gostar de ler ou que leriam novamente por vontade própria. Após a aplicação da sequência didática, esse número subiu para 67,9%, indicando um aumento expressivo no interesse e na predisposição para a leitura. Além disso, o grupo de alunos que afirmava não gostar de ler ou que não pretendia continuar lendo, que era de 17,9%, reduziu-se a zero, o que representa um resultado bastante significativo dentro do contexto escolar. Também houve um pequeno crescimento no grupo que se considera leitor eventual, dependendo da temática, passando de 25% para 32,1%. Esses dados, obtidos pela comparação entre os questionários inicial e final, reforçam que intervenções planejadas e mediadas de forma intencional podem provocar não apenas avanços quantitativos, mas também uma mudança de atitude frente ao ato de ler.

Considerando que o cerne desta pesquisa esteve diretamente ligado ao debate sobre cultura e religiosidade afro-brasileira na escola, um dos aspectos mais marcantes do processo foi justamente a forma como os estudantes receberam a temática. Inicialmente, havia uma preocupação quanto à possibilidade de resistência por parte dos alunos, principalmente diante de estigmas e preconceitos historicamente associados às religiões de matriz africana e aos símbolos culturais negros. No entanto, ao longo de toda a sequência didática, não foram observadas manifestações significativas de recusa ou rejeição aos conteúdos abordados. Com exceção de um ou outro comentário pontual durante as aulas, a participação dos estudantes manteve-se constante e engajada. Nenhum aluno pediu para se retirar das atividades ou demonstrou, de forma explícita, desconforto que motivasse o abandono do projeto. Pelo contrário, o que se evidenciou foi uma postura predominantemente curiosa, respeitosa e, em muitos casos, entusiástica frente às propostas de leitura e discussão sobre mitologia, história e cultura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas coletadas nos diários de leitura e questionários, bem como os registros de fala e participação em sala, demonstraram que os estudantes, mesmo que parcialmente, se apropriaram e se identificaram com as obras, construíram repertório cultural e se envolveram nas atividades propostas. Exemplos disso foram os comentários e as relações intertextuais estabelecidas entre diferentes obras da sequência didática, os comentários sobre a figura de Iansã/Oiá ao longo das leituras, reflexões pessoais e identitárias, e a capacidade de alguns alunos em problematizar estereótipos e reconhecer injustiças históricas. Observou-se um aprofundamento conceitual em torno de temas como ancestralidade, resistência, religiosidade afro-brasileira e identidade negra. Por outro lado, a análise também evidenciou limitações importantes.

A turma apresentou diferentes níveis de apropriação das atividades de leitura, com alguns estudantes avançando na argumentação e análise crítica, enquanto outros permaneceram em registros mais descritivos, indicando a necessidade de ações contínuas de letramento literário. Apesar disso, observou-se uma ampliação parcial, porém significativa, do horizonte de expectativas, com maior reconhecimento de personagens negras, da religiosidade de matriz africana e do questionamento de estereótipos. Um aspecto relevante que emergiu durante a aplicação foi o fato de que o pressuposto de que a temática da religiosidade de matriz africana encontraria resistência no ambiente escolar não se confirmou plenamente no contato com os estudantes.

Ao longo de todas as etapas, não foram observadas manifestações explícitas de rejeição ou incômodo por parte dos alunos em relação ao conteúdo abordado. Pelo contrário, as reações registradas nos diários de leitura e nas discussões em sala indicaram abertura e interesse diante das questões étnico-religiosas apresentadas. As barreiras e resistências percebidas partiram, principalmente, de instâncias adultas e institucionais, com destaque para as dificuldades enfrentadas junto à aos responsáveis pela liberação da pesquisa no âmbito municipal, especialmente ligada à temática religiosa. Esse dado reforça que, muitas vezes, os entraves para o tratamento de temas sensíveis na escola não partem do corpo discente, mas da própria estrutura institucional, o que evidencia a necessidade de formação continuada e de políticas de gestão escolar comprometidas com a implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares.

Do ponto de vista metodológico, a experiência de aplicação da sequência reforçou a pertinência do método recepcional como estratégia para o ensino de literatura, a divisão em etapas (determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas) possibilitou a organização de um percurso pedagógico que respeitou o tempo de leitura e de maturação interpretativa dos estudantes, mesmo considerando as limitações identificadas no percurso formativo da turma. Outro ponto que merece destaque é a adequação do método recepcional ao horizonte de expectativas real dos estudantes. A própria lógica do método, ao partir da escuta inicial das percepções e repertórios prévios dos alunos, permitiu que as atividades fossem planejadas com base nas condições concretas de leitura da turma. No entanto, ficou evidente, ao longo da sequência, que o arcabouço literário dos estudantes era bastante restrito, com poucas experiências anteriores com textos narrativos de maior complexidade, o que impactou diretamente o grau de aprofundamento das análises e das respostas interpretativas.

Os dados indicam que, apesar dos desafios, a sequência didática gerou efeitos positivos na percepção dos estudantes sobre questões étnico-raciais e sobre a religiosidade de matriz africana no espaço escolar. Destacam-se o aumento do interesse pela leitura, a defesa da continuidade de temas afro-brasileiros e a ampliação de repertórios culturais. Esses resultados apontam para o alcance, em boa medida, do objetivo geral da pesquisa, promovendo uma leitura mais crítica e sensível.

Por fim, a experiência vivenciada nesta pesquisa reforça a compreensão de que o ensino de literatura é um caminho significativo para a formação de sujeitos mais sensíveis, reflexivos e criativos, além de ajudá-los a se preparar para o enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira. Os estudantes demonstraram abertura para o diálogo e, de maneira muito espontânea, conseguiram estabelecer conexões simbólicas com a figura de Oiá/Iansã. A aproximação com o arquétipo da Orixá aconteceu de forma natural, sem qualquer traço de proselitismo, reforçando a capacidade da literatura de promover encontros simbólicos respeitosos, nos quais o que está em jogo não é a adesão religiosa, mas o reconhecimento de outras formas de existência e de expressão cultural. Essa vivência, ao final, reafirma a convicção de que o trabalho com a literatura na escola pública, especialmente quando orientado por um olhar que valoriza a diversidade e a escuta das vozes dos estudantes, pode abrir caminhos para a construção de experiências formativas mais ricas, inclusivas e transformadoras. Mais do que um produto de pesquisa, esta experiência consolidou, em mim, a certeza de que a educação literária,

quando conduzida com intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural, tem um potencial inegável para ampliar horizontes e fortalecer identidades.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Jarid. **As Lendas de Dandara**. Porto Alegre: Liro Editora Livre, 2015.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

DEBUS, Elaine. **A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura para Crianças e Jovens**. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ISER, Wolfgang. O Jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105 – 118.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LAILO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SILVA, Raphael Ribeiro da. Por uma ética da orixalidade nos Brasis contemporâneos. **Ensaio Filosóficos**, v.26, p.34-49, dez.2022.

SILVEIRA, Amanda Santos. Eu agora vou dançar para todas as moças, para todas as ayabás, para todas elas: histórias de mulheres negras gaúchas a partir da imagem de Yemanjá no Coletivo Negressencia. **Revista Temporis [Ação]**, v. 22, n. 2, p. 1-20, 2022.

VAZ, Livia Sant'Anna; RAMOS, Chiara. **Abayomi**: o reluzir dos encontros preciosos. Ilustrações de Bárbara Quintino. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Yellowfante, 2024.

Recebido em: 16 de junho de 2026.

Aceito em: 27 de junho de 2026.

SOBRE OS AUTORES

Gabriela Schwartz Vitória

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2949720011022535>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5484-7040>

E-mail: prof.gabrielavitorio@gmail.com

Pedro Afonso Barth

Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professor do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua no Curso de Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4280905518699574>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0882-2263>

E-mail: pedro.barth@ufu.br