SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GABRIELA SCHWARTZ VITÓRIO

ORIXALIDADES NA LITERATURA: O método recepcional na implementação da Lei 11.645/08

UBERLÂNDIA – MG
2025

GABRIELA SCHWARTZ VITÓRIO

ORIXALIDADES NA LITERATURA: O método recepcional na implementação da Lei 11.645/08

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito final para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Estudos Literários

Orientador: Prof.ª Dr.ª Pedro Afonso Barth

UBERLÂNDIA – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V845 Vitório, Gabriela Schwartz, 1992-
2025 ORIXALIDADES NA LITERATURA [recurso eletrônico] : O método recepcional na implementação da Lei 11.645/08 / Gabriela Schwartz Vitório. - 2025.

Orientador: Pedro Afonso Barth.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.530
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Barth, Pedro Afonso,1990-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br

ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	14/08/2025	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12312MPL006				
Nome do Discente:	Gabriela Schwartz Vitório				
Título do Trabalho:	ORIXALIDADES NA LITERATURA: O método recepcional na aplicação da Lei 11.645/08				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Entre identidades e universos possíveis: tendências e temáticas da literatura juvenil contemporânea				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor em em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Pedro Afonso Barth, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do(a) Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/08/2025, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Débora Cristina de Araujo**, **Usuário Externo**, em 14/08/2025, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Pedro Afonso Barth**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/08/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6586932** e o código CRC **0B125ADF**.

Referência: Processo nº 23117.055521/2025-59 SEI nº 6586932

À minha navalha, Bàbá Paulo Gonçalves ti Ọya (in memorian), que o senhor possa receber com alegria este ẹbọ.
Bàbá, o senhor será lembrado!

AGRADECIMENTOS

Epà Èṣù Láròyé!
Saúdo primeiro a Èṣù, o dono dos caminhos, aquele que leva a palavra do Àiyé ao Ọ̀run!
Orí o! Oore yèyé oò! Ògún yè! Saúdo os meus òrìṣàs!
Epà Hey, Ọya! Epà Hey, Ìyá Mẹ́sàán Ọ̀run! Saúdo minha navalha, Ọya!
Mo dúpẹ́ fún gbogbo! Obrigada por tudo!

Agradeço ao meu esposo, Rubens. Sem o seu apoio nada disso seria possível. Obrigada por estar presente em cada passo, por ser meu suporte, meu riso e meu refúgio nos momentos difíceis. Eu te amo profundamente, e esse trabalho também é seu.

Aos meus pais, Sarli e Jônatas, e à tia Débora, obrigada por sempre torcerem por mim, mesmo quando eu mesma duvidava. À minha irmã, Bárbara, meu especial muito obrigada: por me ouvir, me aconselhar, me acolher nas horas em que estive prestes a desistir. Vocês são muito importantes para mim, meu porto seguro.

À família que Òrìṣà me deu: ao meu Babalòrìṣà José Eduardo (Oxalazinho), à minha madrinha Yá Paula ti Ọ̀ṣun, aos meus Bàbás, minhas Ìyás, aos meus mais velhos e mais novos, mo dúpẹ́. E, de forma muito especial, aos meus irmãos de barco, Pablo ti Ọ̀ṣun àti Ọmọlu, Bruno ti Ṣàngó e Geni ti Yemọja— vocês são presentes preciosos que Òrìṣà colocou no meu caminho. Que nossa amizade seja sempre de muita sorte, alegria e proteção.

Aos meus amigos, em especial Thaís e Renata, obrigada pelo apoio constante, pelos momentos de respiro, pelos risos e pelos abraços. Obrigada por fazerem parte da minha vida de forma tão afetiva e efetiva. Sem vocês, a vida seria, sem dúvida, muito menos colorida.

Ao meu orientador, Pedro Barth, meu sincero e profundo agradecimento. Tive o privilégio de contar com o melhor orientador que poderia desejar. Você foi dedicado, empático, firme quando necessário, sempre acolhedor. Espero de coração que possamos realizar muitas outras pesquisas juntos.

Às professoras Débora Cristina e Carolina Damasceno, muito obrigada pelas ricas contribuições, pelo apoio e cuidado com minha pesquisa. As orientações de vocês enriqueceram meu trabalho e foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico deste estudo.

Um agradecimento carinhoso aos professores do PROFLETRAS UFU. Foi um prazer imenso voltar a ocupar aquelas carteiras, agora com um olhar diferente, construindo

aprendizados e trocas que já transformaram profundamente minha prática docente. Sem dúvida, hoje sou uma profissional melhor, mais consciente e mais preparada.

Às minhas mestrandas, agora mestras, favoritas — Pri Freitas, Pri Rongeli e Débora — obrigada pelos cafés, pelas conversas intermináveis, pelas risadas, pelas confidências e pela ajuda inestimável ao longo desse caminho. Vocês tornaram esse percurso muito mais leve. À minha turma como um todo, TURMA 9: vocês são, de verdade, incríveis!

Agradeço imensamente aos meus colegas de trabalho, que se dispuseram a me ajudar durante o processo de aplicação, cedendo aulas, reorganizando agendas ou simplesmente me oferecendo apoio. Vocês tornaram este trabalho possível.

Aos meus queridos alunos, que vestiram a camisa, se empolgaram, participaram, criaram e compartilharam comigo suas visões de mundo. É por vocês que continuo, e é por vocês que me esforço, todos os dias, para ser uma professora melhor.

Por fim, agradeço a todos que torceram por mim durante esse processo, e à UFU por me acolher novamente e me proporcionar mais uma vez a alegria de estar em contato com o espaço acadêmico. Sigo em frente, com gratidão e esperança.

RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa o debate que emerge a partir de textos literários que incorporam elementos da cultura e da religiosidade afro-brasileira. A proposta não se limita à elaboração de uma prática didática voltada ao combate à intolerância religiosa, mas também se configura como sugestão metodológica para o ensino de literatura em consonância com a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os componentes curriculares da educação básica, com ênfase em disciplinas como a literatura. A pesquisa teve como objetivo elaborar uma proposta metodológica e aplicá-la em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, partindo da hipótese de que a literatura pode fomentar reflexões sobre identidade, preconceito e desconstrução de estereótipos associados às religiosidades afro-brasileiras. As obras selecionadas para este estudo incluem *Oiá e o búfalo interior*, de Kiusam de Oliveira; *Abayomi:* o reluzir de encontros preciosos, de Lívia Vaz e Chiara Ramos; e *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes, todas trazendo elementos da cultura afro-brasileira e da mitologia dos orixás, com o intuito de problematizar valores, resistência e ancestralidade presentes nessas narrativas. A proposta de intervenção baseou-se em uma sequência didática adaptada do método recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), na qual os estudantes foram convidados a construir sentidos de leitura a partir do diálogo entre expectativas prévias e a mediação docente. Questionários e diários de leitura foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, permitindo acompanhar tanto os deslocamentos do horizonte de expectativas quanto a dimensão afetiva do processo de recepção. Os resultados revelam que a leitura mediada dessas obras possibilitou a ampliação da visão crítica dos estudantes sobre questões raciais, culturais e sociais, fortalecendo sua capacidade de identificar preconceitos e reconhecer a diversidade como valor. Além disso, observou-se maior disposição em concluir leituras integrais e relatos de prazer estético com o texto literário. Em síntese, este trabalho evidencia que a literatura afro-brasileira, quando integrada a práticas pedagógicas críticas, contribui não apenas para o letramento literário, mas também para a formação cidadã, para a promoção do respeito à diversidade religiosa e cultural e para o enfrentamento do racismo.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Método Recepcional; Educação para as Relações Étnico-raciais, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08.

RESUMEN

Este trabajo presenta y analiza el debate que surge a partir de textos literarios que incorporan elementos de la cultura y la religiosidad afrobrasileña. La propuesta no se limita a la elaboración de una práctica didáctica orientada al combate de la intolerancia religiosa, sino que también se configura como una sugerencia metodológica para la enseñanza de la literatura en consonancia con la Ley 11.645/2008, que establece la obligatoriedad del estudio de la historia y la cultura africana, afrobrasileña e indígena en todos los componentes curriculares de la educación básica, con énfasis en disciplinas como la literatura. La investigación tuvo como objetivo elaborar una propuesta metodológica y aplicarla en una clase de 6º grado, partiendo de la hipótesis de que la literatura puede fomentar reflexiones sobre identidad, prejuicio y deconstrucción de estereotipos asociados a las religiosidades afrobrasileñas. Las obras seleccionadas para este estudio incluyen *Oiá e o búfalo interior*, de Kiusam de Oliveira; *Abayomi:* o reluzir de encontros preciosos, de Lívia Vaz y Chiara Ramos; y *As lendas de Dandara*, de Jarid Arraes, todas ellas con elementos de la cultura afrobrasileña y de la mitología de los orixás, con el propósito de problematizar valores, resistencia y ancestralidad presentes en estas narrativas. La propuesta de intervención se basó en una secuencia didáctica adaptada del método recepcional desarrollado por Bordini y Aguiar (1988), en la cual los estudiantes fueron invitados a construir sentidos de lectura a partir del diálogo entre sus expectativas previas y la mediación docente. Se utilizaron cuestionarios y diarios de lectura como instrumentos de recolección de datos, lo que permitió acompañar tanto los desplazamientos del horizonte de expectativas como la dimensión afectiva del proceso de recepción. Los resultados revelan que la lectura mediada de estas obras posibilitó la ampliación de la visión crítica de los estudiantes sobre cuestiones raciales, culturales y sociales, fortaleciendo su capacidad para identificar prejuicios y reconocer la diversidad como un valor. Además, se observó una mayor disposición para concluir lecturas integrales y se registraron relatos de placer estético con el texto literario. En síntesis, este trabajo evidencia que la literatura afrobrasileña, cuando se integra en prácticas pedagógicas críticas, contribuye no solo al desarrollo del alfabetismo literario, sino también a la formación ciudadana, a la promoción del respeto por la diversidad religiosa y cultural, y al enfrentamiento del racismo.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura; Método recepcional; Educación para las relaciones étnico-raciales; Ley 10.639/03; Ley 11.645/08.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 a 10 - Planos de aula **91**
GRÁFICO 1 – Autodeclaração étnico-racial da turma analisada **103**
FIGURA 1 - Registros de diários de leitura de Agogo e Mòkán **106**
FIGURA 2 - Registros de diários de leitura de Kèlè, Ommí e Ààjá **111**
GRÁFICO 2 - Já leu algum livro pedido pelo professor? **113**
GRÁFICO 3 - Você possui dificuldade em ler um livro? **114**
FIGURA 3 - Ilustração de Séére **119**
FIGURA 4 - Registros de diários de leitura de Filà e Kèlè **120**
FIGURA 5 - Registros de diários de leitura de Abèbè **123**
FIGURA 6 - Momento de leitura do conto Oiá e o búfalo interior **124**
FIGURA 7 - Registros de diários de leitura de Ofà **125**
FIGURA 8 - Registro do cartaz **128**
FIGURA 9 - Registros de diários de leitura de Kèlè **129**
FIGURA 10 - Registro de leitura do livro Abayomi: o reluzir de encontros preciosos **132**
FIGURA 12 - Registros de diários de leitura de Kèlè, Mòkán e Ommì **136**
FIGURA 13 - Confecção das bonecas Abayomi **142**
FIGURA 14 - Exposição das bonecas **143**
FIGURA 16 - Registros de diários de Kèlè e Ààjá **147**
FIGURA 17 - Registros de diários de leitura de Kèlè **150**
FIGURA 18 - Registros de diários de leitura de Kèlè, Ide, Ommí **153**
FIGURA 19 - Leitura coletiva da obra **155**
FIGURA 20 - Registros de diários de leitura de Ofà e Ide **156**
FIGURA 21 - Registros de diários de leitura de Kèlè **157**
FIGURA 22 - Registros de diários de leitura de Kèlè **158**
FIGURA 23 - Registros de diários de leitura de Abèbè **158**
FIGURA 24 - Leitura final de As lendas de Dandara **159**
GRÁFICO 4 - Hábito de leitura **162**
GRÁFICO 5 - Gosto pela leitura **164**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **5**

1 REPRESENTAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA **14**

1.1 A Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica 18

1.2 A representação das identidades negras na literatura: desafios e possibilidades 30

1.3 Orixalidade e a literatura na escola 38

2 ENSINO DE LITERATURA E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS **48**

2.1 Entre a teoria e a prática no ensino de Literatura 57

2.2 O Método Recepcional no ensino de Literatura 67

2.3 Orixalidade na literatura infantil e juvenil, os muitos caminhos de Oiá/Iansã 74

3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA PESQUISA **81**

3.1 Metodologia 84

3.2 Apresentação da proposta de intervenção 89

3.3 Sequência Didática 91

4. ANÁLISE **100**

4.1 Determinação do horizonte de expectativas 105

4.2 Atendimento do horizonte de expectativas 118

4.3 Ruptura do horizonte de expectativas 132

4.4 Questionamento do horizonte de expectativas 145

4.5 Ampliação do horizonte de expectativas 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS **169**

REFERÊNCIAS **178**

APÊNDICES **185**

INTRODUÇÃO

A cultura afro-brasileira, com suas múltiplas expressões históricas, artísticas e religiosas, ocupa um lugar de resistência e, ao mesmo tempo, de invisibilidade na sociedade brasileira. Entre os aspectos mais delicados dessa invisibilidade está a religiosidade de matriz africana, alvo de estigmatização, preconceito e exclusão, inclusive nos espaços educacionais, que deveriam, em tese, ser ambientes de promoção das diversidades, da inclusão e da equidade. Discutir tais questões na escola, especialmente por meio da literatura, é um desafio que transcende o campo pedagógico e adentra o terreno das disputas simbólicas, culturais e políticas.

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 nas 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 central: se, por um lado, a escola é entendida como espaço de formação cidadã, de reconhecimento e valorização das diferenças, por outro, permanece atravessada por práticas que reproduzem desigualdades simbólicas e epistemológicas. Nesse sentido, a hipótese que orienta esta pesquisa é a de que há uma resistência estrutural, muitas vezes velada, à abordagem afirmativa das religiões afro-brasileiras no espaço escolar, o que contribui para o apagamento identitário de um segmento importante da população estudantil, especialmente de crianças e adolescentes de terreiro. Essa resistência, segundo observações empíricas realizadas ao longo dos últimos anos, manifesta-se tanto na postura de omissão de estudantes adeptos dessas religiões, que ocultam sua identidade religiosa por medo de represálias, quanto nas atitudes preconceituosas de colegas e até de profissionais da educação, cujas referências sobre as religiões afro-brasileiras ainda são, em grande parte, alimentadas por estereótipos e discursos discriminatórios.

Nesse contexto, a literatura surge como um caminho potente para a promoção de uma educação mais plural, inclusiva e democrática. Sua capacidade de construir sentidos, provocar deslocamentos de percepção e fomentar o reconhecimento de diferentes culturas faz dela um instrumento privilegiado para trabalhar a questão da intolerância religiosa no ambiente escolar. A escolha pela literatura como eixo central desta pesquisa não se dá por acaso. Trata-se de uma arte da linguagem, um campo estético que possibilita ao leitor experienciar realidades distintas da sua, desenvolvendo empatia e ampliando seu repertório interpretativo. Para fundamentar essa compreensão, dialogamos com Candido (1995), que ressalta a função humanizadora da literatura; com Petit (2008), que destaca sua potência na formação do sujeito leitor; e com Rouxel (2012), que discute a dimensão subjetiva e cultural do ato de ler. Ao se deparar com narrativas que representam personagens de religiões de matriz africana de forma ética e estética, o estudante é convidado a reconstruir imagens pré-concebidas e a refletir sobre a diversidade de crenças presentes em seu contexto social.

Sabemos que a escola é um dos primeiros e mais importantes espaços das relações sociais, é na escola que o indivíduo se forma enquanto parte da sociedade e enquanto sujeito. Porém, é nesse mesmo espaço que inicialmente nos deparamos com o olhar do outro sobre nós, que pode ser um olhar de acolhimento ou de exclusão. Desse modo, o papel da escola se torna, além de outros, mediar sobre essas relações, mas para isso é necessário que os profissionais que ali atuam estejam preparados para lidar com as questões que permeiam as interações pessoais, e ainda mais, se desnudar de seus dogmas individuais para pautar uma vida social que inclua a todos sem distinção. Infelizmente, iniciativas individuais têm um alcance reduzido, portanto, são necessárias as criações de políticas públicas que garantam esse exercício de cidadania.

Além da dimensão estética e subjetiva, a presente pesquisa também se ancora em fundamentos legais e educacionais que conferem respaldo à proposta. 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 redação do dispositivo foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade, passando a incluir também o estudo da História e Cultura dos Povos

Indígenas[1]. Atualmente, o art. 26-A da LDB determina que a História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena sejam abordadas em todos os níveis da educação básica, com destaque para as áreas de Artes, História e Literatura. Complementando esse marco legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs/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 mais plural e inclusiva. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2018, reconhece as relações étnico-raciais como tema transversal, a ser abordado de maneira articulada e contínua no currículo escolar, reafirmando o compromisso da educação brasileira com a promoção da equidade racial e com o reconhecimento da diversidade cultural como elemento estruturante do processo educativo.

Mesmo com essas determinações legais em vigor há mais de vinte anos, diferentes pesquisas indicam que ainda há um longo caminho a percorrer. Trabalhos como os de Araújo (2017), Benedito, Carneiro e Portela (2023), Campos (2016), Queiroz e Botelho (2020) e Gabarra (2010) dialogam com essa realidade e demonstram que, apesar dos avanços, a abordagem da temática nas escolas ainda se restringe, em muitos casos, às comemorações do mês da Consciência Negra. Além disso, o Instituto Alana (2023) apresenta dados que sustentam que esse ainda é um dos grandes desafios, a dificuldade de transformar o conhecimento previsto na legislação em práticas pedagógicas efetivas. Esse contexto evidencia a importância de propostas pedagógicas sistemáticas e intencionais que ultrapassem o caráter comemorativo e promovam efetivamente o reconhecimento das identidades afro-brasileiras no cotidiano escolar.

Deste modo, este trabalho se mostra relevante ao propor não apenas uma investigação teórica, mas também uma proposta prática que contemple as exigências da legislação vigente. O objetivo do presente trabalho é elaborar e aplicar uma abordagem

[1] Embora a Lei nº 10.639/2003 continue em vigor, especialmente por ter instituído o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), sua redação original foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas. Assim, o artigo 26-A da LDB atualmente abrange tanto as temáticas africanas e afro-brasileiras quanto as indígenas. No entanto, por convenção acadêmica e pedagógica, é comum que se utilize a referência à Lei 10.639/2003 quando se discute especificamente a implementação das relações étnico-raciais na educação. No caso desta pesquisa, apesar de o trabalho se direcionar ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, optamos por adotar a redação vigente da Lei nº 11.645/2008 em reconhecimento à luta e à conquista dos povos indígenas, que resultou em uma atualização importante e necessária da legislação.

metodológica de ensino de literatura que enfrente a permanência de uma cultura escolar dominante, que historicamente nega ou ignora a diversidade étnica e cultural de grande parte da população brasileira, sustentando um ensino muitas vezes distante da realidade dos estudantes e pautado em relações de poder de matriz hegemônica e eurocêntrica. A valorização única de referências culturais europeias, fundamentada majoritariamente em uma visão de mundo de base judaico-cristã, contribui para a exclusão de outras matrizes culturais que compõem a formação da sociedade brasileira, como as de origem africana e indígena. Essa configuração curricular restrita afeta, de modo ainda mais intenso, comunidades localizadas em territórios periféricos ou historicamente marginalizados, como é o caso da escola em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Por essa razão, torna-se fundamental apresentar e descrever, ainda que de forma introdutória, algumas características do espaço geográfico e social que extrapolam os muros da escola, buscando evidenciar como esse contexto influencia diretamente as práticas pedagógicas, as percepções dos estudantes e os sentidos atribuídos às experiências de leitura literária desenvolvidas ao longo desta investigação. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino localizada na região oeste de Uberlândia-MG, que atende estudantes oriundos, principalmente, dos bairros Guarani, Tocantins, Taiaman e Talismã, territórios com uma população negra expressiva. Uma porcentagem significativa dos alunos matriculados é composta por crianças e adolescentes assentados e por beneficiários do programa Bolsa Família, o que evidencia a presença de múltiplas vulnerabilidades sociais e econômicas no perfil do corpo discente.

Para a justificativa deste trabalho, é importante destacar também que, segundo dados da Federação de Umbanda e Candomblé de Minas Gerais[2], essa região concentra um número expressivo de terreiros de religiões de matriz africana. Apenas no quarteirão onde a escola está localizada, é possível identificar três terreiros ativos, o que evidencia a presença e a relevância dessas práticas religiosas no cotidiano da comunidade escolar e em seu entorno imediato. Além disso, o Congado, festividade religiosa de matriz afro-brasileira de grande relevância histórica e cultural no município, exerce forte influência na construção da

[2] As informações foram disponibilizadas em reunião com o Presidente Sacerdote da Federação Espírita Umbandista e Candomblé de Minas Gerais (FEUMC-MG), Pai Fausto D'Omolu em setembro de 2023, com base em amplo levantamento e pesquisa, além do cadastramento dos centros e terreiros. Esses dados são constantemente atualizados, visto que a todo momento surgem novas casas e outras fecham. O sacerdote nos informou que esses dados são aproximados, pois muitos terreiros ainda não foram cadastrados e também porque muitos optam por se manterem na clandestinidade por medo de represálias do poder público.

identidade cultural local. É também nesse setor da cidade que se localiza o Terno Catupé Nossa Senhora do Rosário, um dos grupos mais tradicionais da festa. Dessa forma, a escola em questão atende estudantes de bairros periféricos que possuem, em sua formação cultural e identitária, vínculos diretos com manifestações e tradições afro-brasileiras. A maioria desses estudantes se autodeclara negra, o que reforça ainda mais a pertinência de um projeto pedagógico que contemple as relações étnico-raciais de maneira crítica, afirmativa e alinhada às demandas socioculturais do território.

É justamente por compreender a escola como um espaço estratégico de mediação cultural e de formação identitária que esta pesquisa apresenta uma proposta didática voltada para o trabalho com a literatura infantil e juvenil, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da identidade de estudantes adeptos das religiões de matriz africana, ao mesmo tempo em que promove o enfrentamento da intolerância religiosa e o reconhecimento da diversidade. Nesse percurso, torna-se fundamental reconhecer a literatura como um campo de possibilidades interpretativas, no qual diferentes sujeitos constroem sentidos a partir de suas vivências, expectativas e experiências de leitura. Como destaca Debus (2017), trata-se de um processo que provoca deslocamentos de percepção e abre espaço para o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas. Já Lajolo (2001) chama atenção para o caráter social e histórico da leitura, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos para se constituir como prática cultural.

Para adentrar essa discussão, é necessário estabelecer um diálogo entre a literatura e os direitos humanos, considerando a leitura literária como uma experiência formadora, tanto no campo afetivo quanto no ético. Como afirma Antonio Candido:

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 1995, p. 188).

Parte-se do pressuposto de que a literatura, por ser uma forma de arte, constitui-se como um produto social construído e construtor de cultura, com um potencial humanizador por atuar diretamente sobre o imaginário e sobre os processos inconscientes de formação do sujeito.

A proposta desta pesquisa, 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.

É interessante perceber que essa visão, e a necessidade de se promover uma educação literária que contemple a pluralidade, não é pauta apenas do Brasil. A antropóloga e pesquisadora francesa, Michèle Petit (2008), ao refletir sobre a relação entre a juventude marginalizada, a leitura de livros e a construção de identidade parte de um mesmo conceito, ela diz que a leitura literária gera a possibilidade de uma "humanidade compartilhada", um lugar de pertencimento em que a relação com o outro se transforma. "Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente" (Petit, 2008, p. 43).

A autora constrói uma análise da contribuição que leitura de livros e do acesso à biblioteca tem na vida desses jovens. Ela diz que a leitura, mesmo que esporádica, pode promover a consciência de si mesmo, de criar e recriar sua identidade, e destaca que esse efeito é mais significativo na adolescência e juventude. E para além disso, em sua pesquisa ela mostra que a leitura de diferentes pontos de vista expande a visão de mundo presente anteriormente na concepção dos leitores entrevistados, o quanto ser exposto à diversidade contribui para a tolerância, empatia e mudança de referência.

No Brasil, Eliane Debus (2017), em sua obra *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*, argumenta que o texto ficcional tem a capacidade de fazer com que o leitor vivencie aquilo que ele não tem acesso, pois pertence ao outro, mesmo que próximo. Ela diz que essa experiência é transformadora e "capaz de reconfigurar o seu viver"

> Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários que focalizam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permitem uma visão ampliada de mundo. Desse modo, a literatura negra ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível (Debus, 2017, p. 22-23).

Sendo assim, podemos perceber que a literatura tem um papel fundamental na construção de uma sociedade plural. Por isso, não podemos nos abster de trazê-la para o campo do debate étnico-racial, em especial a religiosidade de origem negra, que é alvo frequente e sistemático de intolerância. Já que a literatura possibilita desenvolver em nós a empatia, o respeito, expandir nossa visão de mundo, propiciar novas interações com o outro e aquilo que o pertence, enquanto educadores devemos colocar em pauta temas como a intolerância religiosa e a construção da identidade daqueles que são perseguidos por ela. Apesar do crescimento de títulos literários que contemplem as relações étnico-raciais a partir da sanção da lei, fica a cargo do professor a escolha para o uso em sala de aula. Já existe uma certa ausência da literatura em si no contexto escolar, e ainda mais quando tratamos desse nicho literário.

Mediante o exposto, vale ressaltar que o trabalho de literatura na escola vive um período de grande resistência por parte do alunado. Sabemos que o livro perdeu espaço na vida diária com o crescimento e popularização das redes sociais, no contexto pós-pandêmico temos um agravante, pois por quase dois anos os estudantes ficaram distantes do espaço escolar. Com a falta de incentivo por parte da família, que muitas vezes não possui acesso à literatura, adolescentes e crianças passaram a ter menos contato com o livro, porque era na escola, principalmente nos anos iniciais, que essa relação geralmente é construída. Para além disso, a falta de estrutura das bibliotecas escolares são um grande empecilho para a aproximação do jovem leitor ao livro. O que vemos nas escolas é uma desvalorização do livro literário em detrimento dos livros didáticos que enchem as prateleiras, a falta de profissionais

capacitados para lidar com o público e espaços de leitura que sejam acolhedores acabam por afastar ainda mais o estudante do livro.

É importante destacar que a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter de pesquisa-ação, uma vez que busca não apenas investigar uma realidade, mas também intervir nela de maneira planejada e reflexiva (Tripp, 2005). A opção por esse tipo de investigação se justifica pela natureza da problemática estudada e pelo compromisso ético e político com a transformação social por meio da educação. Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho do professor de literatura não é apenas exigir leitura dos estudantes, mas sim, fomentar uma aproximação destes, e no contexto atual suprir a defasagem da sua formação inicial.

No que diz respeito à seleção das obras literárias que compõem a sequência didática, o critério estético foi uma preocupação central. Optou-se por textos que abordassem a temática 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, contemplam 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.

Considerando o contexto e os objetivos delineados, o alcance do objetivo geral - elaborar e aplicar uma proposta metodológica de ensino de literatura - permitirá a análise do modo com que a literatura infantil e juvenil pode contribuir para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento da identidade cultural e religiosa de crianças de terreiro no ambiente escolar, bem como para o enfrentamento da intolerância religiosa nas práticas educativas. Além disso, como objetivos específicos, busca-se: diagnosticar o horizonte de expectativas dos estudantes sobre a temática antes da intervenção pedagógica; planejar e executar uma sequência didática com base no método recepcional; analisar as respostas dos estudantes aos questionários e aos diários de leitura; e refletir sobre os desafios e possibilidades da escola pública na implementação de práticas de leitura literária que contemplem as relações étnico-raciais.

Ao estruturar esta dissertação, optou-se por organizá-la em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, é apresentada uma reflexão sobre as representações afro-brasileiras na escola, com ênfase nas lacunas e contradições que permeiam a implementação da Lei 10.639/2003 e suas atualizações. O segundo capítulo trata do ensino de literatura e da ampliação do horizonte de expectativas para as relações étnico-raciais, explorando os conceitos de subjetividade, identidade e construção do sujeito leitor. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a caracterização da escola, da turma participante, das obras literárias selecionadas e dos instrumentos de coleta de dados. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados, destacando os movimentos de recepção dos estudantes diante das obras trabalhadas e as possíveis transformações observadas em seus discursos e percepções ao longo do processo.

1 REPRESENTAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLA

A princípio, gostaríamos que o debate que envolve as questões do trabalho docente com a temática da cultura afro-brasileira partisse da Lei 10.639/2003, a primeira a tratar a respeito da obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, sem a necessidade de justificar a importância de se trabalhar essas questões em sala de aula. Posto que, a criação da lei enquanto política pública afirmativa já evidencia a indispensabilidade de valorização da história e cultura de 56% da população brasileira[3], que teve seu saber e prática social apagados durante toda a história do Brasil. Contudo, entendemos a necessidade de retomarmos alguns aspectos históricos, que infelizmente, mesmo depois de mais de 20 anos da promulgação da lei, ainda são desconsiderados.

Um exemplo de tal desconsideração histórica está nos dados apresentados na pesquisa do Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, publicado em 2023[4]. Esta pesquisa mostra o quanto as Secretarias Municipais de Educação se organizaram para aplicação da lei, os pesquisadores alcançaram as secretarias de educação de 21% de todos os municípios do país e constatou que "mais da metade (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. [...] mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo[...]" (Benedito, Carneiro e Portela, 2023, p. 7-8).

Acreditamos que a justificativa para a implementação da lei está muito bem fundamentada pelo próprio documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs da ERER). Entre as tantas justificativas que baseiam o Parecer 03/2204 documento que fundamentou os DCNs da ERER, escolhemos destacar aquela que vai ao encontro do debate proposto por este trabalho.

> Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, *sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo*

[3] IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025

[4] Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

> *étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos* (Brasil, 2004, p. 9, grifo nosso).

A motivação dessa pesquisa acontece ao passo em que as experiências pessoais enquanto professora do ensino fundamental mostram que ainda não alcançamos a garantia desse direito de forma efetiva. Se pensarmos que, no cotidiano escolar, ainda observamos situações em que alunos negros são induzidos a silenciar ou esconder aspectos de suas culturas e histórias, percebemos o quanto o racismo segue presente no dia a dia das vivências escolares. Não raro, estudantes de religiões de matriz africana sentem-se constrangidos a não mencionar suas crenças por medo de preconceito ou chacota e evitam compartilhar saberes ou tradições por receio de discriminação. Essas observações podem ser confirmadas quando olhamos as notícias ou dados apresentados por pesquisas recentes[5] que retratam o crescimento do racismo religioso no Brasil, pois essa realidade se reflete nas dinâmicas sociais presentes na escola.

Para além das violências religiosas, esse apagamento se evidencia, por exemplo, na falta de reconhecimento e valorização de manifestações culturais como o congado, tradição afro-brasileira muito presente em Uberlândia[6] e vivida por muitos alunos da nossa escola. Não raramente, essas expressões culturais são vistas com preconceito ou desqualificadas como folclore exótico, sem o devido reconhecimento de seu valor histórico, artístico e cultural. O mais grave é que, diante desse contexto, muitos estudantes optam por não se assumirem enquanto participantes do congado, omitindo sua vivência cultural por receio de sofrerem discriminação ou zombaria.

Além disso, outros elementos culturais também sofrem esse apagamento: como o incentivo para alisar ou prender os cabelos crespos para "ficarem apresentáveis", a crítica a modos de falar que carregam marcas de oralidades afro-brasileiras, a crítica constante de gêneros musicais de origem negra, entre outros. Esse silenciamento reforça a mensagem de que as práticas culturais de matriz africana são menos legítimas ou pertinentes ao ambiente

[5] Ver mais em: 1. Jornal da USP, 2024: Religiões de matriz africana são os principais alvos de intolerância e racismo no Brasil. DIsponível em: https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/religioes-de-matriz-africana-sao-os-principais-alvos-de-intolerancia-e-racismo-no-brasil/. Acesso em: 12 mai. 2025. 2. UNESCO, 2023. II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250. Acesso em: 12 mai. 2025.

[6] "Por conta das condutas racistas, num passado recente e por muito tempo, em Uberlândia, o Congado foi visto como uma celebração de baderneiros e de pessoas mais velhas, reproduzindo assim uma imagem negativa para os jovens, que evitavam ao máximo dele fazerem parte logo que atingiam os quinze anos de idade." Ver mais em: https://comunica.ufu.br/noticias/2024/08/o-congado-patrimonio -imaterial-mineiro.

escolar. Essas práticas, muitas vezes naturalizadas, resultam na negação de si e na internalização de uma inferiorização cultural. Ao investigar tais dinâmicas, buscamos refletir sobre como a escola pode romper com esses padrões e, de fato, garantir a inclusão e o reconhecimento das identidades étnico-raciais de todos os estudantes através do ensino de literatura.

Com isso, é necessário que entendamos o contexto em que se dá essa literatura voltada para as crianças e adolescentes no Brasil que trata do negro e sua cultura. Ione Jovino (2006) informa que a literatura voltada para o público infantil começou a ser difundida no país durante a transição do século XIX para o século XX com fins didáticos, porém os personagens negros só começaram a aparecer após o fim da escravidão no Brasil. Essas primeiras aparições retratavam o negro em condições subalternas, estereotipadas e/ou depreciativas. Após esse período, em meados da década de 70, o negro e sua cultura começaram a ser representados mais frequentemente, em um movimento de denúncia ao racismo, mas que muitas vezes ainda se pautava na perspectiva do branco (Jovino, 2006, p. 187). A autora acrescenta que o início da ruptura dessa representação anterior do negro só começa na década de 80, e que a partir dessa data há uma mudança de perspectiva na publicação de textos que retratam personagens negros.

> Na última fase, meados da década de 80 em diante, encontramos alguns livros que rompem um pouco com as consagradas formas de representação da personagem feminina negra e também da cultura afro-brasileira. É possível encontrar obras mostrando personagens negras na sua resistência ao enfrentar os preconceitos, resgatando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores (Jovino, 2006, p. 189).

Apesar da mudança na representatividade negra na literatura, o mercado editorial brasileiro só se adequou de forma significativa quando houve um crescimento exponencial de demanda do mercado, promovido pela Lei 10.639/2003. Esse crescimento, apesar de apresentar um viés marcadamente mercadológico, não se limita a isso, uma vez que a visibilidade possibilitada pela lei é fruto de uma demanda social que foi estendida para o âmbito político (Debus, 2017, p. 37). Entretanto, é fundamental a atenção de professores e críticos, pois como alerta Barth (2023, p. 389) entre as muitas obras publicadas algumas, apesar do rótulo “literárias”, não o são, pois apresentam uma natureza predominantemente referencial e informativa e, portanto, não permitem uma leitura estética. Ou então, são obras

que apresentam apenas uma embalagem voltada à representatividade, apresentando personagens negros em posição de subalternidade e/ou com mascaramento de preconceitos. Dessa forma, "é fundamental a leitura crítica e análise dessas obras, tanto para analisar a presença de estruturas de dominação, quanto para valorizar e divulgar obras que com qualidade estética tematizam obras sobre a identidade negra" (Barth, 2023, p. 389).

Quando é feito um recorte da literatura negra infantil e juvenil que possui elementos da religiosidade afro-brasileira, notamos que esse crescimento é ainda mais recente. Nesse ponto, é importante ponderarmos sobre a dificuldade de se tratar a religiosidade afro-brasileira como parte integrante da cultura do país, e como isso se estabelece como um impasse na representação desse aspecto cultural na literatura, principalmente do espaço escolar. É com foco nessa particularidade que resolvemos tratar neste trabalho. Sabemos que as religiões de matriz africana sofreram, e ainda sofrem, um processo de apagamento cultural, demonização e sincretismo religioso, isso se reflete no espaço escolar, que apesar de ser em teoria laico, mantém hábitos cristãos que muitas vezes são tidos como universais, que não garantem a liberdade de expressão dos povos de religiões de matriz-africana, sendo assim, não garantem o que está descrito nas DCNs da ERER.

1.1 A Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica

Sabendo da necessidade de se combater a desigualdade racial existente, minimizada pelo "mito da democracia racial"[7], políticas públicas de inclusão social voltadas para pessoas negras foram criadas, por consequência de muita luta pautada pelo Movimento Negro organizado no Brasil que passou a ter mais inscersão política a partir de 1990. A educação esteve na pauta das discussões, exatamente por ser um espaço de formação social e cultural, que por muitas vezes corrobora para a manutenção da discriminação.

> O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos (Nascimento, 2016, p. 95).

A luta do Movimento Negro por uma educação antirracista no Brasil reflete uma trajetória marcada pela resistência e mobilização contra um sistema educacional que historicamente negligenciou as contribuições da população negra e perpetuou desigualdades raciais. Como destaca Nilma Lino Gomes (2011, p. 112), a educação emergiu como uma das principais bandeiras do Movimento Negro no século XX. Embora não seja considerada uma solução absoluta, é reconhecida como essencial para a produção de conhecimento, a formação de intelectuais e políticos, e o enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse contexto, a ampliação da pós-graduação em educação nos anos 1970 possibilitou a inserção de intelectuais negros na produção acadêmica sobre relações raciais, processo que foi fortalecido pela redemocratização do país nos anos 1980, promovendo a expansão dos debates educacionais e dos grupos de pesquisa voltados à educação étnico-racial.

> As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa

[7] "Devemos compreender 'democracia racial' como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país" (Nascimento, 2016, p. 111).

> educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade (Gomes, 2011, p. 112 - 113).

Em janeiro de 2003, após quase 6 anos da a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, temos um marco na educação étnico racial no Brasil com a Lei 10.639/03 que altera a LDB adicionando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos em todos os níveis da educação básica na rede pública e privada. A promulgação da lei foi uma grande conquista, e ainda, no mesmo ano tivemos a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituída com status de ministério, que tinha como objetivo contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial, e no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004.

A criação da Secad, posteriormente renomeada para SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), representou um passo fundamental no fortalecimento das ações do MEC voltadas à diversidade. A secretaria foi responsável por articular a formulação e a implementação de políticas educacionais relacionadas às relações étnico-raciais, diversidade religiosa, educação quilombola, educação do campo, educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos. A partir de 2005, a SECADI passou a coordenar programas de formação inicial e continuada de professores, apoio à produção de materiais didáticos e incentivo a projetos em parceria com universidades e redes de ensino, com o objetivo de consolidar a aplicação da Lei 10.639/03 em todo o território nacional.

Ainda em 2004, temos a regulamentação e instituição de diretrizes específicas para a educação das relações étnico-raciais, as já citadas DCNs da ERER, que dão base teórico-metodológica para a aplicação da lei nos currículos escolares, a partir do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 aprovados pelo Conselho Nacional de Educação fundamentando e orientando o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação básica no Brasil.

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização

> de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p. 10).

Gomes (2011, p. 116) afirma que a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representaram um marco na educação brasileira, ao introduzirem políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, memória e cultura negras. Essas iniciativas, embora com avanços e limitações, foram um passo importante para o reconhecimento das demandas do Movimento Negro em áreas que o Estado e o MEC ainda tinham pouca atuação até então. Com a ampliação do debate étnico-racial no Brasil, após a demanda dos povos indígenas, cria-se a Lei 11.645/08 que altera o texto do artigo 26-A que inclui o ensino de história e cultura indígena.

Durante a implementação dessas políticas, destacam-se ações coordenadas pela SECADI, como o desenvolvimento de programas de formação continuada, a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a realização de pesquisas para o acompanhamento da aplicação da lei nas escolas, e a articulação de parcerias com universidades para oferta de cursos de extensão e especialização sobre relações étnico-raciais. Essas medidas visavam garantir suporte técnico e pedagógico aos sistemas de ensino para a efetivação das diretrizes curriculares.

Outro grande marco político, fruto de muita luta dos movimentos sociais, é a instituição do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, Lei 12.288/10, que foi "destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica" (Brasil, 2010). Durante esse período e nos anos seguintes, houve a criação de mais políticas públicas para o fortalecimento das políticas de ações afirmativas; criação das cotas raciais, planos nacionais para a implementação das DCNs da ERER, pesquisas de acompanhamento da aplicação da lei, focalização temática no Plano Nacional de Educação (PNE), criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), entre outras; na tentativa de assegurar os direitos conquistados pela população negra e indígena.

Vale salientar que esse período não foi marcado apenas por ganhos, apesar de toda pressão e luta por parte dos movimentos sociais, podemos pontuar alguns retrocessos desse

período. Sabemos, por exemplo, que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 foi duramente criticada durante e após a sua elaboração. A BNCC começou a ser elaborada e discutida a partir de 2015, tendo sua versão final apresentada em 2017, o contexto histórico de sua elaboração foi marcado por diversos retrocessos nas políticas públicas educacionais.

Concomitantemente a isso, "a partir de 2015 [...] notam-se alguns retrocessos, freios, ou mesmo inação em relação às políticas de promoção da igualdade racial no Brasil" (Brasil, 2023, p. 2), ocorreu uma série de mudanças envolvendo a SEPPIR, primeiramente com sua extinção em 2015, que levou à realocação de suas atribuições para o recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Até o ano de 2017, foram mais duas realocações em diferentes ministérios. Houve uma tentativa de desmonte da pasta com corte de verbas, tentativa de retirada de políticas públicas, retomada de um discurso de negação do racismo e da desigualdade racial, apesar da constante denúncia e reivindicação da militância antirracista.

Evidentemente, todos esses retrocessos, tanto da educação quanto da agenda da Igualdade Racial, refletiram diretamente na construção da BNCC. Entre os anos de 2015 a 2018, o documento passou por 3 versões. A primeira versão chamada de Base Nacional Comum (BNC) foi construída mediante consulta pública a instâncias sociais e políticas, contudo foi criticada por ter sido elaborada de forma apressada e sem considerar os professores da educação básica. A BNC embora tenha recebido críticas, ainda se mostrou um avanço ao que se refere às questões ligadas às questões étnico raciais, contemplando, mesmo que insuficiente, as leis 10.639/03 e a 11.645/08. "Nesse aspecto, a primeira versão dialoga com o currículo pós-crítico e traz elementos do multiculturalismo e questões ligadas às identidades de gênero, raça, etnia e sexualidade" (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 10). Posteriormente, em 2016 foi apresentada à Comissão Nacional de Educação (CNE) que se revelou um retrocesso.

Nesse ínterim, o Brasil passava por um momento político bastante conturbado, a então presidenta da república Dilma Rousseff foi destituída do cargo depois de um processo de impeachment, posteriormente caracterizado como golpe[8], e em 2016, o então

[8] SILVA, Maurício Ferreira da; BENEVIDES, Silvio César; PASSOS, Ana Quele da Silva. Impeachment ou golpe? Análise do processo de destituição de Dilma Rousseff e dos desdobramentos para a democracia brasileira. In: **Congresso Latino-Americano de Ciência Política**, 9., 2017, Montevidéu. [Trabalhos apresentados]. Montevidéu: ALACIP, 2017. p. 1-22.

vice-presidente Temer assumiu o cargo. É nesse contexto que o texto da segunda versão da BNCC é entregue. Após a dissolução dos agentes responsáveis pela primeira versão, a versão de 2016 já retoma uma visão mais conservadora e eurocêntrica. “A segunda versão da BNCC mostra o quanto o currículo reflete em um espaço de relações de poder, uma vez que a dimensão política se faz presente na construção do documento, evidenciando recortes, omissões e ausências a temáticas distintas” (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 12).

A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2019, durante a reestruturação do Ministério da Educação, marcou um profundo retrocesso nas políticas educacionais voltadas à promoção da equidade e ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. A desarticulação desse espaço institucional enfraqueceu a coordenação de ações fundamentais para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e comprometeu iniciativas de formação de professores, produção de materiais didáticos e apoio às escolas na aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A ausência da Secadi comprometeu a continuidade do diálogo entre o Estado e os movimentos sociais historicamente responsáveis pela luta pela valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica. Esse desmonte institucional dificultou a efetivação das políticas de diversidade e equidade, sobretudo num momento em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançava com propostas curriculares que reduziram e diluíram significativamente as temáticas das relações étnico-raciais no currículo nacional.

Enfim, a terceira e última versão da BNCC é entregue com mudanças significativas em sua estrutura. O currículo pautado em competências e habilidades é fortemente criticado por sua “transformação [...] em um documento autoritário, conservador e totalmente desvinculado de um debate coletivo e democrático com as instâncias articuladoras da educação brasileira” (2021, p. 13). A etapa do ensino médio foi a mais afetada com uma mudança drástica em sua estrutura curricular, além da redução do papel das disciplinas de humanidades, a predominância de uma visão técnico-científica do currículo e a influência de políticas neoliberais. As temáticas relacionadas às leis sobre o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena são pouco exploradas, e na maioria das vezes mascaradas e diluídas em meio à temática da diversidade.

A partir de 2023, com o retorno de um governo mais alinhado às demandas sociais, é recriada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), retomando seu nome e suas atribuições originais. Esse movimento sinaliza um esforço de reconstrução do espaço de articulação de políticas públicas voltadas à equidade, especialmente no campo da educação. No mesmo ano, após vinte anos da criação da SEPPIR, é instituído o Ministério da Igualdade Racial, fortalecendo a institucionalização da agenda antirracista e a promoção de programas e políticas públicas direcionadas à população negra. Esses avanços possibilitam a retomada dos debates ligados às questões étnico-raciais também no campo educacional. Ainda em 2023, algumas pesquisas relevantes foram publicadas, entre elas destacam-se o capítulo sobre Igualdade Racial da pesquisa de acompanhamento e análise das políticas sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o relatório produzido pelo Instituto da Mulher Negra (Geledés) em parceria com o Instituto Alana, ambos apresentando dados relevantes sobre as políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais no Brasil.

Uma vez que entendemos a conjuntura política, podemos relacionar como o debate racial no ambiente escolar está diretamente ligado ao investimento, orientação e fiscalização do poder público. Apesar do trabalho ser direcionado especificamente ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, passaremos o foco de análise da legislação à Lei 11.645/08, pois entendemos que devemos valorizar a conquista obtida pelos povos indígenas, que deu origem a importante e necessária atualização da lei de 2003, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos originários do Brasil. A saber:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A obrigatoriedade do ensino das questões ligadas ao povo negro já existe há mais de 20 anos, e a lei de 2008, que inclui a população indígena do Brasil há mais de 15. Ou seja, já tivemos tempo suficiente para adequar os currículos, oferecer formação de professores para a área, entre outras medidas que tornassem a aplicação das leis uma realidade. Contudo, o que vemos no dia a dia escolar, e nos dados apresentados nas pesquisas é de que ainda temos um longo caminho a percorrer para que a prática se torne parte integrante do ambiente escolar, não apenas no dia da consciência negra (Instituto Alana, 2023, p. 48).

O escopo deste trabalho se delimita ao ensino de literatura à luz da ERER, desse modo devemos apontar primeiramente o papel de destaque da literatura. O parágrafo 2º diz que o conteúdo referente a história e cultura afro-brasileira deve ser trabalho em todo o currículo, mas em especial destaca as disciplinas de artes, história e literatura. Dentre os documentos norteadores para a ERER, temos as DCNs da ERER, que elabora princípios orientadores que são divididos em eixos, ou princípios de referência, como consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. São recomendações para promover a igualdade básica da pessoa humana, valorizar a história dos povos africanos, desconstruir estereótipos, fortalecer identidades, e realizar ações educativas contra o racismo. Além disso, são sugeridos eixos para a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares, e promoção de políticas de combate ao racismo e à discriminação. No currículo para o ensino de literatura, podemos elencar alguns pontos apresentados na diretrizes, como por exemplo, a promoção de autores afrodescendentes e a abordagem de suas contribuições para a literatura nacional e mundial, o estudo e a participação dos africanos e seus descendentes na construção cultural do Brasil, entre outros aspectos destacados no texto de referência (Brasil, 2004).

Para além das DCNs, temos a BNCC que se propõe um documento norteador para as práticas educativas, que contempla, ou deveria contemplar, todas as diretrizes curriculares elaboradas para a educação que tratam desde de diretivas sobre as etapas de ensino à questões relacionadas aos direitos humanos, educação no campo, educação especial, incluindo as questões ligadas às relações étnico-raciais. Porém, como abordamos anteriormente, a BNCC não contempla de forma satisfatória as DCNs da ERER. A base curricular foi dividida em competências e habilidades, dentre as competências gerais destacamos três que versam, mesmo que de forma indireta, o ERER, a saber:

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...]
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018a p. 9-10).

Podemos notar que não há nenhuma competência que seja específica, ou que trate diretamente das questões relacionadas à temática étnico-racial, contudo ao analisarmos o documento, entendemos que esse tema foi atribuído ao campo das diversidades, embutido nos assuntos relacionados aos direitos humanos, de forma bastante simplista e indireta. Silva e Silva (2021) destacam que o Estado se exime da responsabilidade quando designa que "[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas" (Brasil, 2018, p. 19), o documento insere a ERER enquanto "temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global" (p. 19). Além disso, contrariando o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e as DCNs da ERER o documento orienta que os temas incluídos na Lei 10.639/03 e 11.645/08 sejam tratadas "[...] preferencialmente de forma transversal e integradora" (p. 19).

> Mas a proposta se exime de apresentar as propostas de currículo para os direitos humanos, Educação Étnico-Racial, entre outros saberes. [...] Ao determinar que cabe aos estados e municípios a inclusão de temas contemporâneos nos currículos da Educação Básica, de forma contundente, exime o estado de seu compromisso firmado por uma educação antirracista a partir da promulgação de Leis, Portarias, Decretos, entre outras normativas. Nas entrelinhas do texto, fica evidente que não existe preocupação do estado com essas políticas, não sendo considerado o contexto de desigualdade social existente no Brasil, e mencionado na BNCC. [...], quando aparece o termo "Educação das Relações Étnico-Raciais", é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígenanos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito (Silva e Silva, 2021, p. 563-565).

Propor uma didática que trabalhe com foco nas diversidades, e não na dicotomia do semelhante versus o diferente, é o que se mostra desafiador para os educadores brasileiros,

visto que a prática encontrada na escola ainda restringe os temas das ditas diversidades às datas comemorativas, ou projetos pontuais, e não são incorporados na prática pedagógica diária. Jane Silva (2018, p. 25) analisa e atestar que "todos os excertos textuais da BNCC que citam essa temática, ou limitam-se a atestar a diversidade, ou indicam um tratamento superficial e pacífico, como se não tivéssemos grandes problemas nessa área".

Se tratando do uso do termo diversidade[9], é necessário que entendamos qual a abordagem interpretativa devemos dar ao chamado "diferente". O destaque para essa problemática se dá em especial pelo recorte proposto nesta dissertação, haja vista que a universalização da religiosidade judaico-cristã se mostra muito presente e enraizada no cotidiano escolar, colocando as outras religiosidades no balaio do desvio, da anormalidade, e não no bojo do diverso, das diferenças, da pluralidade. Por isso, também, a dificuldade de inserção dessa temática no contexto escolar. Chamamos atenção para o trecho que diz que "compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença" (Brasil, 2018, p. 64), é importante que tenhamos consciência de que ao colocamos a diversidade no campo da diferença, do oposto, e não daquilo que é variado, ou das diferenças, entendemos que há algo que é considerado como uniforme, a regra.

> Uma visão e uma prática pedagógica que enxerguem o outro nas suas semelhanças e diferenças não condizem com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência. A ideia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias. E essa postura está longe do tipo de educação que os profissionais de educação vêm defendendo ao longo dos anos (Gomes, 2003, p. 74).

Nesse sentido, é fundamental compreendermos que a presença das diferenças no espaço escolar não deve ser encarada como um desafio a ser corrigido ou um obstáculo à homogeneização das práticas pedagógicas, mas como uma oportunidade de construção de saberes que valorizem as múltiplas identidades e formas de existência. Quando a diversidade

[9] Alerta-se, entretanto, que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está-se referindo. Por exemplo, quando se expressa-se com a palavra diversidade destituída de um contexto que a complemente a variedade de interpretações é imensa e sempre de resultado diferente: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica. Logo, alguém poderia colocar como objetivo de um documento: "Contemplar a diversidade em nossa escola.", a princípio tal objetivo ensejaria a pergunta: "Qual diversidade?" Grosso modo o uso não designado da palavra muitas vezes serve para não deixar definido o que exatamente pretende-se contemplar. Diversidade por si só não pode ser entendida como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo (Carth, 2019, p. 6-7).

é tratada a partir de uma lógica de déficit — em que o "outro" é visto como carente de adequação ao padrão dominante — reproduz-se um modelo educacional excludente, que silencia narrativas, saberes e cosmologias que fogem ao eixo eurocêntrico e cristão. Ao contrário, uma prática pedagógica comprometida com a equidade reconhece as diferenças como constitutivas da experiência humana e, portanto, como elementos enriquecedores do processo educativo. Com isso, não podemos relacionar a diversidade étnica e racial do Brasil à aquilo que distingue, pois essa abordagem trata a cultura afro-brasileira e indígena do Brasil como algo à parte, entrando em conflito com as DCNs da ERER que explicita a necessidade de se valorizar a cultura dos povos originários e dos negros em diáspora como parte formadora da história e cultura brasileira. Porém, o texto da BNCC não traz essa abordagem de forma clara, nem presta a devida atenção à temática da ERER, como afirma Silva:

> A BNCC trata do tema étnico e da diversidade em outros componentes, mas não o faz de forma a reconhecer o problema do racismo e do eurocentrismo. [...] apenas considera a diferença, mas não cita os problemas da constante tentativa de apagamento de determinadas culturas e substituição por outras (Silva, 2018, p. 24).

Adentrando à grande área de Linguagens, que engloba os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, a competência 5 trata das questões de diversidade no contexto estético das produções artístico-culturais "com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas" (BNCC, 2018, p. 61). O documento, ao tratar da Língua Portuguesa, aborda também a diversidade linguística, especificando que "ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades" (p. 66).

A respeito do ensino de literatura na escola na perspectiva das DCNs da ERER na disciplina de Língua Portuguesa, podemos entender que a BNCC incorpora a Lei 11.645/08 no campo artístico-literário, destacamos então duas habilidades: a EF69LP44 (habilidade a ser desenvolvida em todo o ensino fundamental II) e a EF67LP28 (habilidade específica para o 6º e 7º anos).

> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. [...]

> (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018a, p. 157 e 169).

Essas são as habilidades voltadas para o ensino de literatura na BNCC que contemplam, de certa forma, a Lei 11.645/08 no Ensino Fundamental II. O documento apresenta essas habilidades evidenciando que "[...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados [...]" (Brasil, 2018a, p. 157). O que vemos é uma insuficiência de orientações que trabalhem habilidades específicas para o trabalho com a ERER.

Nesse sentido, a ausência de uma abordagem mais objetiva e direta das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento fundamental para a educação básica no Brasil, é um reflexo da lacuna existente na maneira como as questões raciais são tratadas no sistema educacional do país. A BNCC é concebida para orientar os currículos das escolas, estabelecendo os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. No entanto, a falta de diretrizes claras para a inclusão das relações étnico-raciais nesse contexto revela uma negligência em reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil.

Essa lacuna se reflete também na insuficiente implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. Essas diretrizes foram estabelecidas para orientar as práticas educacionais visando o combate ao racismo e à discriminação racial, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, além de incentivar a reflexão sobre as relações sociais e históricas entre os diferentes grupos étnicos do país. No entanto, a falta de orientações práticas na BNCC dificulta a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Enquanto professores, não podemos nos abster e aceitar que o Brasil, um país pluricultural e multiétnico, ainda não ter consolidado de forma efetiva a ERER, mesmo depois de 20 anos da criação da lei que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na

educação básica, e de mais de 15 anos da obrigatoriedade o ensino da história e cultura indígenas do Brasil, por si só já demonstra o descaso com a contribuição desses povos na formação da sociedade brasileira.

1.2 A representação das identidades negras na literatura: desafios e possibilidades

Mediante o panorama exposto, estreitemos o assunto para o âmbito literário. Afinal, a literatura é citada como área de atuação para a aplicação da lei de forma direta. E de qual literatura estamos falando? Quais características o texto literário precisa ter para contemplar a lei? A seleção do texto precisa atender a quais critérios em sua composição? Qual cuidado o professor precisa ter ao tratar desses textos? O que o professor da educação básica precisa saber para lidar com essa literatura? Essa literatura é viva dentro da escola, ela compõe o acervo da escola, de que modo ela chega aos estudantes? Esses são questionamentos que perpassam um ensino de literatura que se propõe antirracista. E acrescentamos a necessidade de questionar o lugar que a cultura africana e afro-brasileira ocupam na escola, e o quanto precisamos aprofundar no debate do campo literário para que possamos selecionar os textos e a abordagem em sala de aula.

> Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 95).

Partindo da reflexão de Abdias do Nascimento, entendemos que o ponto de partida para um ensino de literatura que valorize a cultura negra ou afro-brasileira começa na seleção dos textos e para isso precisamos definir de qual literatura estamos falando. O que torna um texto literário pertinente para uma didática pedagógica que contemple a Lei 11.645/08?

Para início de conversa, deveríamos definir primeiramente o que é literatura. Porém, não temos uma conceituação fechada do que seria a literatura, essa é uma discussão teórica travada por muitos teóricos. Para este trabalho, que tem como foco o ensino de literatura, entenderemos que a literatura é arte, para além disso, pegamos emprestado a definição dada por Marisa Lajolo, "a obra literária é um objeto social" (2001, p. 17) e que como objeto social passa por mudanças temporais, culturais, políticas etc. Esse ponto de vista é relevante quando analisamos a história da literatura negra ou afro-brasileira que esteve desde sempre longe dos holofotes, e quando esteve de forma embranquecida, vide Machado de Assis ou estereotipada do ponto de vista do branco, como a personagem Tia Nastácia de Monteiro Lobato. Eduardo Duarte reitera que o trabalho artístico dos afro-brasileiros, desde a era colonial, é abrangente,

mas frequentemente negligenciado. No campo da literatura, enfrentou desafios na publicação e reconhecimento, incluindo restrições à divulgação, perda de obras e tentativas de apagar suas raízes étnicas, refletindo o impacto do embranquecimento (Duarte, 2011, p.73).

O próprio uso do termo "literatura negra" ou "literatura afro-brasileira" gera discussões no campo teórico. Se entendemos que a cultura africana e afro-brasileira, como tratada na lei, é parte formadora da cultura brasileira, deveria ela ser colocada como uma categoria dentro do que se entende como literatura brasileira? Nesse sentido, as reflexões trazidas por Zilá Bernd são pertinentes para o contexto.

> Na verdade, se pode ser nefasto colocar um autor ou um movimento, através de classificações muitas vezes arbitrárias e estereotipadas, em guetos, ou seja, em compartimentos estanques que certamente reduzem a recepção de sua obra, será igualmente nefasto ficar alheio às reivindicações do autor. Isto é, quando o desejo de um rótulo provém dos próprios autores, consideramos que este elemento não deva ser desprezado (Bernd, 1988, p. 20).

A necessidade de se categorizar a literatura produzida por autores negros surge exatamente do apagamento e silenciamento sofrido por escritores e escritoras negros no Brasil. Isso fica bastante claro quando surge a necessidade de se fazer lembrar que, aquele a quem é dado o nome de um dos maiores prêmios literários do Brasil oferecido pela Academia Brasileira de Letras (ABL), Machado de Assis, é negro[10]. Pois por muito tempo a imagem difundida do autor era embranquecida. Nesse sentido, a denominação de uma literatura brasileira negra se faz necessária, como defende Cuti.

> Certa mordaça em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus os que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado. Os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado (Cuti, 2010, p.13).

Nesse sentido, adotaremos o termo literatura negra em concordância com as reividicações dos autores negros, entendendo que esse termo abrange e contempla a legislação pautada neste trabalho, que impõe o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e

[10] A questão racial envolvendo o escritor Machado de Assis gerou muitas discussões, pautadas principalmente no racismo presente no processo de embranquecimento de um grande nome da cultura nacional. Edison Veiga escreveu um artigo para o site BBC Brasil tratando do assunto. Ver mais em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl7xvyz1eyro. Acesso em: 24 jun. 2025.

pela marcada característica das obras selecionadas para este trabalho que resgatam elementos da cultura africana trazida para o Brasil que se faz presente no culto aos orixás praticado em nosso país. Mas para além da nomenclatura, precisamos entender o que define uma literatura negra. Uma das questões mais presentes no debate sobre a literatura negra está na autoria, Cuti (2010) defende que a literatura negra é aquela produzida por negros e que trata da experiência que envolve a negritude, que é transpassada pelo racismo. Então, para além da autoria, entenderemos que a literatura negra precisa agregar questões estilísticas ligadas à vivência negra.

> [...] a presença de uma articulação entre textos, determinada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho de resgatar uma memória negra esquecida legitimam uma escritura negra vocacionada a proceder a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a erigir sua própria cosmogonia. Logo, uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e da escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro (Bernd, 1988, p. 22).

Desse modo, podemos delimitar que o que utilizaremos como critério para definir os textos a serem trabalhados no âmbito escolar é o critério da autodeclaração racial do autor e que sua obra seja perpassada pela temática racial, respeitando um critério estilístico natural do texto literário. Ou seja, nem apenas a autoria, nem apenas a temática, tendo visto que após a criação da lei houve um crescimento notório de títulos literários que tratam da temática, mas que se propõem mais didáticos que literários, e outros que tratam da temática pelo olhar distanciado da vivência negra, uma escrita que deixa claro o olhar do branco sobre o negro, que se mostra em alguns casos ainda estereotipada. Com isso, delimitamos que para o ensino de literatura seja alinhado com uma prática didática voltada para a aplicação da lei, essa literatura precisa estar alinhada ao que se entende por literatura negra, feita por autores negros e que tratem as questões vivenciadas pela comunidade negra, além de ter estética literária. Nesse momento, após costurarmos o que temos na legislação com os conceitos apresentados, que delimitam de qual literatura estamos falando aqui, quem e para quem se produz e com qual estética, precisamos analisar como ela chega no espaço escolar, como e se ela é tratada, como é vista e recebida.

Se trabalhar literatura em geral já é um grande desafio, quando se trata da literatura negra somamos esses obstáculos aos entraves sociais e institucionais causados pelo racismo.

Abordar a literatura negra em sala de aula, a depender das temáticas ligadas à cultura africana e afro-brasileira abordadas, pode gerar muitos questionamentos, ou maiores resistências que podem vir de qualquer um dos grupos que compõem a comunidade escolar. É certo que isso depende muito do público da escola, da temática abordada na obra e principalmente do conhecimento e apropriação do docente tanto da legislação, quanto das teorias mobilizadas no ensino de literatura negra.

Podemos ilustrar essa discussão, exemplificando os entraves que acometem o trabalho com a literatura negra, gerados pelo preconceito e falta de uma educação antirracista, tanto por parte dos profissionais ligados à educação, quanto da própria família. Na cidade de Uberlândia, um caso recente nos mostra o quanto precisamos avançar no debate sobre a inclusão de textos de autoria negra. O livro *Vamos fazer macumba?*, de autoria da professora Maria Helena Raimundo, sofreu um grande boicote na câmara dos vereadores da cidade, o livro deveria ser distribuído nas escolas municipais por se tratar de um trabalho realizado em conjunto com a secretaria de educação, porém não chegou a todas as instituições.

Além deste caso, outros vários episódios de censura de livros com temática racial aconteceram nas escolas do Brasil, a obra *Amoras*, escrita pelo rapper Emicida, foi vandalizada por uma mãe que escreveu versículos bíblicos nas páginas do livro que citava os orixás, o caso ganhou notoriedade na mídia[11]. Houve, também, um episódio em que uma professora foi afastada da escola por indicar a leitura do livro de contos de Conceição Evaristo, *Olhos d'água*; outro exemplo conta da censura do romance de Jeferson Tenório, *O Avesso da Pele*, que havia sido distribuído através do Ministério da Educação (MEC); recentemente em Minas Gerais, o livro *O menino Marrom*, escrito por Ziraldo, foi suspenso das atividades escolares após pressão dos pais[12]. Um dos livros selecionados para a aplicação da proposta didática deste trabalho também já sofreu esse tipo de represália, o livro *Omo-Obá: histórias de princesas* de Kiusam de Oliveira, que também foi recomendado e

[11] Livro infantil do rapper Emicida é vandalizado por mãe de aluno com críticas às religiões de matriz africana. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghtml. Acesso em: 08 mai. 2025.

[12] Saiba mais sobre os casos em: https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/11/23/noticia-diversidade,1325090/racismo-e-o-motivo-de-censura-a-conceicao-evaristo-diz-pesquisadora.shtml e https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e-censurado-em-escolas-de-3-estados-por-reacao-equivocada-ao-conteudo-alertam-especialistas.ghtml, e https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/06/19/cidade-mineira-suspende-livro-de-ziraldo-em-escolas-apos-pressao-de-pais-de-alunos-interpretacoes-dubias.ghtml. Acesso em: 16 jun. 2025.

distribuído pelo MEC, foi vítima de protestos dos "pais que não queriam que seus filhos tivessem contato com a 'cultura africana'"[13]. Esses casos refletem a falta de letramento racial da sociedade, seja pelo poder público ou pelas famílias dos estudantes, e essa realidade não está restrita apenas ao Brasil[14].

Infelizmente, esses fatos não estão em um passado distante, mas percorrem o espaço escolar cotidianamente. Nessa perspectiva, o professor de literatura precisa ter em sua formação uma base teórica sólida que possibilite seu trabalho, tanto para a seleção das obras, quanto para o tratamento dessas obras em sala de aula. A questão da escolha, é um dos principais pontos de atenção, visto que após a implementação da lei, muitas obras com temática racial foram inseridas no mercado, mas que não possuem uma abordagem adequada do tema.

> Não basta, portanto, a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam protagonistas negros (as), ou que delineiam as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins. Diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura, mais ainda se faz necessário, na atualidade, redobrarmos a atenção em relação às produções nesse enfoque, pois, em virtude da lei 10.639/03, a tendência é que haja investimento no mercado editorial, culminando com publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a aludida lei (Oliveira, 2008, p. 2).

Notamos que o docente tem papel fundamental na curadoria dos textos a serem trabalhados em sala, para além de buscar as obras que abordam a temática étnico-racial oferecidas pela escola. É através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que as obras literárias chegam às bibliotecas escolares. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) avalia e distribui gratuitamente materiais didáticos, pedagógicos e literários para escolas públicas de educação básica. O Decreto nº 9.099 de 2017 unificou as ações do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). As escolas escolhem os materiais a serem distribuídos, desde que aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação, com participação de especialistas de diversas áreas

[13] Pais tentam boicotar livros sobre princesas africanas; obra foi mantida após protesto. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2018/03/23/pais-tentam-boicotar-livros-sobre-princesas-africanas-obra-foi-mantida-apos-protesto. Acesso em: 08 mai. 2025.

[14] Livros infantis sobre questões de raça e orientação sexual foram os mais banidos de escolas dos EUA, aponta estudo. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/06/22/livros-infantis-sobre-questoes-de-raca-e-orientacao-sexual-foram-os-mais-banidos-de-escolas-dos-eua-aponta-estudo.ghtml. Acesso em: 26 jun. 2024.

do conhecimento[15]. Ou seja, antes dos livros serem distribuídos nas escolas, as obras passam por uma pré-seleção, porém não existe um eixo específico para as obras voltadas para a aplicação da lei 11.645/08.

Um dos últimos PNLD - Literário voltado para o ensino fundamental foi no ano de 2020, o edital propõe uma lista de temas aos quais as obras devem se encaixar, são eles: “autoconhecimento, sentimentos e emoções; Família, amigos e escola; O mundo natural e social; Encontros com a diferença; Diálogos com a história e a filosofia; Aventura, mistério e fantasia”, outros temas poderiam ser escolhidos livremente, desde que seja nomeado, definido, justificado e categorizado (2018b, p. 5). Podemos notar que não há nenhum campo específico que indique as obras que contemplam a Lei, nem nos descritivos dos temas temos indicações diretas, mesmo a Lei destacando a área de Literatura na aplicação da Lei. A única citação que se refere à etnias e raças está no tema “Encontros com a diferença".

> O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático” (Brasil, 2018b, p. 51).

Para além de não haver nenhuma indicação direta, nada garante que os livros, que passaram pela comissão e que contemplem a lei, cheguem nas escolas, já que a seleção é feita pelos gestores e docentes de cada unidade escolar. Ou seja, se aqueles indivíduos não são letrados racialmente, nem possuem domínio teórico a respeito das relações étnico-raciais, não temos garantias de que obras literárias que abordam a história e a cultura africana e afro-brasileira, nos parâmetros estabelecidos nas orientações para a ERER, chegarão às escolas e consequentemente aos estudantes. Uma verdadeira educação antirracista no ensino de literatura perpassa diretamente a formação do discente para a relações étnico-raciais, pois o papel desse professor vai além da elaboração de um plano de aula, o trabalho do professor que se propõe antirracista mobiliza toda a estrutura da escola. Mas para isso, é necessário uma base teórica sólida e um olhar atento para a ERER.

Entendemos que essa discussão deveria ter um maior enfoque nos cursos de licenciatura e de formação continuada, o não conhecimento sobre o assunto faz com que muitos profissionais não entendam a importância do trabalho com a literatura negra, ou que

[15] Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em 21 jun. 2025.

não saibam como trabalhá-la em sala de aula. Na pesquisa proposta pelo Instituto Alana, já citada anteriormente, podemos visualizar essa realidade. Desse modo, o trabalho com essa literatura na escola acaba sendo restringido ao dia da consciência negra, focado em apresentações, e não um trabalho aprofundado sobre os aspectos que são obrigatórios na lei. Para além disso, o domínio teórico e prático da ERER dá argumentos ao discente quando este precisa justificar ou até mesmo defender seu trabalho frente à comunidade escolar quando é cobrado ou acusado de trabalhar determinados temas ou obras em sala de aula, como ilustrado nas notícias anteriores.

O interessante é pensarmos que todos os tópicos levantados até aqui são a base para a execução de um ensino de literatura baseado na ERER, ainda não tratamos do trabalho dessa literatura em sala de aula, apenas do que precisamos nos ater ao se trabalhar a literatura negra, antes mesmo do planejamento didático-metodológico. Ser um professor antirracista exige um movimento coletivo e individual, devemos nos esforçar para isso, nos capacitar, estar disposto a argumentar e educar toda a comunidade escolar, realizar uma curadoria das obras presentes na escola, ou até mesmo, buscar complementar o acervo, entre outras ações. Esse trabalho quando é apenas individual acaba gerando um grande desgaste que seria mitigado se os cursos de formação inicial e continuada que formam os profissionais que atuam na educação tivessem um maior compromisso com a pasta. Entendemos que esse é também um problema do poder público que falha em garantir a execução da Lei, e para além disso, não incluiu as instituições de ensino superior e de pós-graduação no texto da lei, desobrigando-as a dar a devida atenção à ERER.

Na prática, a importância de todo esse investimento se reflete em um trabalho que possibilita formar um leitor-literário consciente de si e do outro em diversos aspectos. Se o objetivo do professor de literatura é a formação de leitores-literários, é importante que se compreenda que é só no trabalho com literaturas diversas que isso se torna possível. Pois é nessa perspectiva de mediação que proporcionamos ao estudante a possibilidade de se deparar com um texto que o represente, no âmbito cultural, social ou fenotípico, e que com isso, ele seja atraído ao texto por se sentir próximo dele. Nesse caso, a especificidade das obras produzidas por escritores negros com temas ligados às relações étnico-raciais geraria um impacto possitivo na construção dessa aproximação.

> Acreditamos que quando as referências das literaturas infantis são semelhantes à da criança, onde esta percebe suas características físicas e/ou fenotípicas aparecem nas tramas de forma positiva, contribui expressivamente para o aumento da autoestima, na formação da identidade social e individual, na construção de conceitos e na interação como o outro (Araújo; Moraes, 2014, p. 3).

A representatividade na literatura é uma ferramenta importante tanto para a construção de uma auto-imagem positiva por parte do estudante, quanto como suporte para desfazer certos estereótipos ligados a determinado grupo social. Além disso, contribui para a formação de um leitor literário que se sente motivado a ingressar nesse espaço porque se reconhece como participante desse mundo. Ao selecionar cuidadosamente as obras de temática africana e afro-brasileira escritas por autores negros, de forma contextualizada e promovendo a discussão crítica em sala de aula, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento de alunos mais conscientes, empáticos e engajados socialmente.

A inclusão da literatura negra no ensino não é apenas uma questão de cumprimento de obrigações legais, mas também de garantir que os alunos recebam uma educação que reflita a diversidade cultural e histórica do Brasil. Esta abordagem expõe os alunos a uma variedade de perspectivas e narrativas, expandindo sua compreensão do mundo e desafiando noções pré-concebidas. Ao valorizar a literatura produzida por autores negros que abordam os temas apresentados pela Lei, como a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, as escolas desempenham um papel ativo na luta contra o racismo e a discriminação. Destacando a contribuição do povo negro nas esferas social, econômica e política relevantes para a História do Brasil, os educadores ajudam a preparar os jovens para um futuro mais inclusivo e equitativo através da literatura. Incorporar esses temas no ensino de literatura enriquece o conhecimento histórico e cultural dos estudantes e promove o respeito e a valorização da cultura brasileira e da população negra, contribuindo para o combate ao racismo e cumprindo com o que determina a Lei.

1.3 Orixalidade e a literatura na escola

No tocante a legislação, é importante trazermos nesse momento o recorte necessário para este trabalho quando introduzimos a religiosidade no âmbito escolar. O objetivo deste trabalho não é a defesa de um ensino religioso de uma ou outra religião, mas o cruzamento da religiosidade enquanto aspecto cultural. A cultura é a expressão mais ampla da identidade de um povo, englobando tradições, costumes, crenças e práticas que são transmitidas de geração em geração. Entre os diversos componentes culturais, a religiosidade ocupa um lugar de destaque, pois representa não apenas a dimensão espiritual das comunidades, mas também suas histórias, valores e formas de ver o mundo.

> A cultura pode então ser entendida como um amplo sistema simbólico de valores, de princípios morais e éticos, de saberes, de fazeres, de técnicas, de artefatos, de normas sociais, de códigos de linguagem e de acúmulos memoriais de uma determinada sociedade. A cultura é historicamente produzida, é fruto de uma ampla rede de relações que resultam na forma de existir e viver de um grupo social, sendo influenciada e influenciando não só as relações humanas, mas também as relações intersociais e na dinâmica de uso e ocupação do espaço geográfico (Portuguez, 2015, p. 105).

No Brasil, a cultura afro-brasileira, especialmente através das religiões de matriz africana, oferece uma contribuição inestimável para o mosaico cultural do país, que permeia a música, a dança, a culinária, a vestimenta, a linguagem, a arte, entre outros. Com raízes profundas nas tradições dos povos Bantu e Iorubás/nagôs, as religiões afro-brasileiras não apenas preservam a herança africana, mas também se entrelaçam com outras influências e se misturam em diversos outros aspectos culturais.

Nesse contexto, destacamos o conceito de orixalidade como eixo fundamental para compreender como a presença da religiosidade afro-brasileira permeia a cultura brasileira. O termo ultrapassa a ideia de religiosidade como prática exclusivamente litúrgica. Ele se refere a uma filosofia de vida que organiza modos de estar, de perceber o mundo e de se relacionar com a ancestralidade e o sagrado (Silva, 2022). Essa filosofia se expressa de forma ampla na cultura afro-brasileira e está presente nas práticas, estéticas e valores que atravessam o cotidiano de sujeitos negros, inclusive os que não estão formalmente vinculados a religiões de matriz africana. É assim, uma expressão da cosmovisão africana em diáspora, que se manifesta através das práticas de cuidado, da organização comunitária, da ancestralidade, da

musicalidade e da oralidade. Para além da liturgia ou da vinculação a uma casa de axé, é uma forma de existir, uma ética da sensibilidade, do encantamento e da escuta.

> É também uma categoria ética-estética-filosófica, que pode ser encontrada em múltiplas linguagens e espaços de saber: desde os terreiros, mas não somente, mais também nos sambas, nas festas, nos elementos que transbordam e atravessam nossos imaginários, mas que compõem as macumbas, tais como os fios de contas, os adornos, que transbordaram e se tornaram também referências estéticas. [...] "orixalidade", enquanto uma categoria de pensamento popular brasileiro, não está presa a um lugar epistêmico, escolar e ritualístico, que pela ordem etimológica, deveria ser iorubá. Não, nossa "orixalidade" é múltipla, atravessa os muitos saberes que nos congregam e está atravessada pelos muitos corpos que nos constituem [...] (Silva, 2022, p. 40-41)

A cultura brasileira é formada por diversos elementos ligados às religiões, incluindo as práticas religiosas africanas e afro-brasileiras, seja na culinária, música, dança, artes plásticas, arquitetura, moda, além de influenciar nossa visão de mundo, interações sociais e cuidado com o meio ambiente. Muito do que entendemos como identidade cultural do Brasil tem origem nas práticas religiosas, como por exemplo: na música com o samba, o axé e o próprio funk, que utilizam como base rítmica o ijexá, o aguerê, que são toques litúrgicos; na culinária com pratos de origem ritualística como a feijoada, o acarajé; entre tantas outras expressões culturais que tem como berço as práticas religiosas trazidas pelos povos africanos. A orixalidade nos atravessa, mesmo quando não frequentamos o terreiro. 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).

No Brasil, as tradições religiosas derivadas dos cultos africanos em diáspora se institucionalizaram, formando as religiões de matriz africana, como os candomblés (Ketu, Angola, Jeje), a umbanda, quimbanda e outros, em contraste com as práticas religiosas europeias que já eram institucionalizadas[16]. A ancestralidade é central na vivência do negro no

[16] Ver mais sobre a perspectiva histórica em: SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994. & ADÃO, Jorge Manoel. Características da cultura e cosmovisão africanas e centralidade do culto aos orixás no Brasil. q21 aLa Salle - **Revista de Educação, Ciência e**

Brasil, oriunda da cosmovisão africana, seja de forma consciente ou não, e não pode ser dissociada da cultura afro-brasileira. Em síntese, alimentos como o acarajé e a feijoada, antes de se tornarem pratos típicos brasileiros, são alimentos sagrados oferecidos aos orixás, mas que ultrapassaram os limites do culto, fazendo parte da nossa cultura. Desse modo, ao reconhecer a religião como uma manifestação cultural legítima de um ou mais povos, podemos entender a necessidade de se trazer a religiosidade, não de forma litúrgica ou confessional, para o cenário educacional, pois os aspectos religiosos ligados à cultura são importantes marcadores da história, costume e identidade do povo negro. Então, no que tange a lei 11.645/08, entendemos que a religiosidade está implícita no texto quando trata dos diversos aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira.

> As pessoas africanas que foram escravizadas durante o tráfico trouxeram para nosso país muito mais do que sua força de trabalho. Trouxeram valores, práticas, saberes e crenças que deixaram marcas indeléveis em nossas maneiras de viver, muito embora nem sempre sejamos capazes de visualizar essas heranças. Uma delas são as espiritualidades africanas que findaram por se incorporar às religiões que nasceram no Brasil como resultado da necessidade de não perder os referenciais identitários arrancados das pessoas escravizadas no continente africano e trazidas para cá contra sua vontade (Flor do Nascimento, 2016b, p. 159).

A religião é um traço cultural tão forte que foi um dos principais e primeiros aspectos que sofreram repressão pelo colonizador no Brasil, o catecismo forçado empregado pelos padres jesuítas tinha como práxis o apagamento cultural dos povos escravizados com objetivo de fragilizá-los e dominá-los. E mesmo com todos os esforços para sua extinção, a religiosidade africana se reinventou no Brasil, seja se misturando nos costumes diários e artísticos, seja através do sincretismo com o próprio catolicismo e práticas religiosas dos povos originários brasileiros, criando assim as religiões de matriz africana no Brasil[17].

Cultura, v. 16, n.1, p. 57-70. Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/52/0. Acesso em 28 mai. 2024.

[17] Utilizamos o termo "sincretismo religioso" por ser o mais comumente utilizado, apesar de concordar com João Bosco da Silva (2008) quando opta por não "referir a esse processo como sincretismo religioso, e sim como forma de preservação de suas divindades em um momento político e religioso do Brasil em que todos deveriam ser católicos. Sendo sincretismo um processo de fusão de elementos de culturas diversas, dando como resultado um novo valor cultural, no caso da cultura religiosa africana no Brasil, o que houve foi um processo de transculturação, ou seja, difusão e infiltração de complexos ou traços culturais de variados povos vindos da África com uma gama de nações ameríndias de terras brasílicas, sem esquecer, contudo, dos povos europeus, especialmente os portugueses. E desse contato de um grupo cultural e ressignificações de seus próprios valores culturais, nos quais mesmo havendo troca de elementos culturais, o africano, e depois o afro-brasileiro, preservaram a essência inicial de seus valores religiosos, a saber: a crença nas divindades ancestrais." (p. 147)

> No caso dos africanos, esses foram comercializados em diferentes mercados negreiros do Brasil e a eles impôs-se a cultura europeia. Foram proibidos de perpetuar muitos de seus traços culturais originais e lhes foi imposta a fé católica que, além de servir de controle social por meio de normas rígidas de comportamento, tirava-lhes a identidade religiosa, herdada por milênios de gerações antepassadas. Mas evidentemente a cultura africana não desapareceu, assim como a indígena, que também se manteve (ainda que em parte). Traços importantes dessas culturas permaneceram vivos entre seus detentores e foram perpetuados pelos seus descendentes. Alguns outros aspectos da cultura desses dois povos foram mesclados entre si e com a cultura européia, gerando uma cultura mestiça e sincrética (Portuguez, 2015, p. 111).

Desde o início do processo colonial no Brasil, as religiões afro-brasileiras enfrentaram perseguição violenta, sendo acusadas de bruxaria, feitiçaria e curandeirismo. Os africanos trazidos como escravos foram forçados à catequização e tiveram suas práticas religiosas proibidas e reprimidas. Gui Christ (2023), em reportagem para a revista National Geographic, aponta que esta opressão persistiu mesmo após a Proclamação da República em 1890, quando o novo Código Penal classificou essas religiões como charlatanismo e prática ilegal da medicina, refletindo o pensamento cientificista e positivista que as considerava primitivas e fetichistas. Em 1942, durante o regime do Estado Novo, foram estabelecidas delegacias de costumes que controlavam os templos e combatiam atividades religiosas não autorizadas, exigindo que os sacerdotes afro-brasileiros obtivessem permissões seletivas para realizar seus rituais. Aqueles sem registro eram presos e seus templos e objetos religiosos, confiscados. Esta repressão persistiu em alguns estados até 1976. Apenas com a Constituição de 1988, o Brasil passou a reconhecer a liberdade de culto e proteger todos os tipos de templos e práticas litúrgicas.

> Como se percebe, em conseqüência desse ideal de civilização branca, moderna e cientificista, os negros foram sendo expulsos da vida social de nossas cidades ou responsabilizados "cientificamente" pelo nosso atraso cultural, tendo de sobreviver material e culturalmente, ora introjetando os preconceitos de que eram vítimas, ora enaltecendo seus valores, afirmando suas diferenças, e buscando nelas formas de se articularem alternativamente aos padrões do mundo branco dominante. Os terreiros que, como vimos, estavam presentes nas cidades brasileiras desde o período colonial, tomaram-se também núcleos privilegiados de encontro, lazer e solidariedade para negros, mulatos e pobres em geral, que encontraram neles o espaço onde reconstituir suas heranças e experiências sociais, afirmando sua identidade cultural. E a religião, restituindo algum conforto espiritual e esperança para grupos tão perseguidos e estigmatizados, pôde desempenhar seu papel clássico que é o de tomar o sofrimento suportável e fazer da fé uma forma de prosseguir mesmo diante da dissolução do mundo ao redor (Silva, 1994, p. 56).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a religiosidade trazida pelos africanos traficados transcende o espaço institucional da religião na formação da cultura brasileira, um aspecto que precisa ser reconhecido como forma de resistência. Para os povos Iorubás e Bantu, o culto aos Orixás/Nkisis é uma parte inerente de sua cultura. Esta prática não é vista como institucional ou confessional, mas sim como uma atividade social, como ainda é observável em solo africano, mesmo após a forte influência do protestantismo. A religiosidade é parte do cotidiano desses povos, moldando sua forma de enxergar e se posicionar no mundo, refletindo sua cosmovisão[18].

> A situação existencial em que o negro de hoje vive seu drama religioso é a sociedade injusta e discriminatória, ainda em muitos aspectos a reprodução fiel da sociedade colonial: os brancos continuam sendo a classe dominante, e sua religião a religião oficial, enquanto os descendentes dos africanos permanecem como a classe explorada, sendo negado às suas convicções religiosas o caráter de religião e de valores transcendentais. [...] O africano, também aquele transplantado para o Brasil, é um homem profundamente religioso. Para ele, o mundo invisível e espiritual é tão real e concreto como o mundo material. Todas as suas expressões culturais, sua arte, música e dança, são variações do tema fundamental de sua religião que impregna todas as esferas da vida social e cultural da comunidade africana (Rehbein, 1985, p. 201-202).

O que fica claro é que as religiões afro-brasileiras sofrem, o que não é uma opressão recente, o que hoje se denomina como "racismo religioso", já que as interdições colocadas a esse segmento surgem por se tratar de religiões de origem negro africana. "E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido" (Flor do Nascimento, 2016a, p.15). É interessante notar que, apenas as religiões não cristãs precisam justificar sua entrada na escola, já que a fé cristã é naturalizada e universalizada no ambiente escolar, não raro vemos orações ao "Pai nosso" recitadas em coro como se contemplasse a todas as profissões de fé, pois é considerada uma oração universal, ou até mesmo as datas comemorativas que louvam o sagrado cristão.

> A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do 'outro' ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do 'outro' também se dão no plano das representações e no imaginário social. [...] A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação

[18] Uma cosmovisão é uma interpretação do mundo, de sua realidade global, que pretende dar uma resposta às questões últimas do ser humano, no que diz respeito à sua origem, à sua meta final. Interpretação esta que fundamenta e revela a compreensão de um eu, de um sujeito individual e coletivo. Uma cosmovisão abrange o conjunto de valores, idéias e escolhas práticas, através das quais uma pessoa ou coletividade se firmam, não necessariamente de modo consciente. Comumente, se apresenta mais como uma crença do que como um saber (Rehbein, 1985, p. 21 apud Adão, 2002, p. 37).

> de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, consideradas como portadoras da universalidade (Candau, 2013, p. 17 - 33).

Enquanto educadores precisamos ter um olhar atento para esse tipo de prática, pois a sobreposição de uma cultura como universal acaba por apagar qualquer traço que destoe dos dogmas praticados e difundidos na comunidade escolar. Na prática, essa convenção apenas corrobora com o apagamento cultural e identitário dos povos que não são ligados à fé cristã. Em suma, o que defendemos neste trabalho não é uma abordagem teológica das religiões de matriz africana no espaço escolar, visto que esse espaço é laico, mas tratar essa religiosidade em seu aspecto cultural e social, contribuindo para a reafirmação da identidade das crianças de terreiro e, conjuntamente, contribuindo para o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso. A escola é laica, mas seus estudantes não, e todos precisam se sentir representados e seguros nesse ambiente.

> A religiosidade brasileira perpassa a ideia de religião, mas também de uma maneira de estar no mundo; e, portanto, de pensar o passado. [...] a religiosidade significa a ligação com a vida e o cosmo que a criança em formação recebe e que o adulto mantém e desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, religiosidade é base de sustentação da visão de mundo de alguém ou de um grupo, faz parte da herança cultural das pessoas. Dialogar com a religiosidade afro-brasileira e suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas (Gabarra, 2010, p. 68).

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[19]. Assim sendo, para que a lei 11.645/08 seja aplicada de forma integral, entendemos que o Estado não pode se eximir da tarefa de orientar e garantir que as escolas apliquem as DCNs da ERER, incluindo os elementos ligados às tradições culturais com base na religiosidade afro-brasileira em sua prática, apesar da grande deficiência apresentada na BNCC. Afinal, o objetivo da lei enquanto política pública é garantir que a população brasileira possa ter acesso à sua história de uma perspectiva que valorize sua identidade, cultura e legado.

[19] Sobre a questão do multiculturalismo e educação sugerimos: CANDAU, V. & MOREIRA, A.F.; (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

> 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. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação antirracista (Gomes, 2008, p. 69).

Ainda, segundo Nilma Lino Gomes (2008, p. 72-73), trabalhar as questões raciais na escola é fundamental para a construção da identidade. Um maior conhecimento das raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira contribui para a superação de mitos preconceituosos e para uma visão afirmativa da diversidade étnico-racial, reconhecendo-a como uma riqueza cultural e humana. Essa abordagem também deve ser constantemente analisada à luz das relações de poder e dominação, para compreender e combater as desigualdades e a opressão histórica. Além dos benefícios pedagógicos e políticos, essa discussão tem um profundo impacto na subjetividade dos estudantes, moldando suas percepções de identidade e pertencimento, tanto para estudantes negros, quanto para brancos. Nesse contexto, a autora destaca a importância de abordar o processo de racialização do branco na escola, visando a conscientização dos alunos sobre seus próprios privilégios e a promoção de uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais que perpetuam o racismo.

> O estudo literário em sala de aula de obras que versem sobre a religiosidade afro-brasileira auxilia na quebra de paradigmas e no combate ao preconceito. Estudantes, e em especial, aqueles/as oriundos/as de famílias pertencentes a cultos afro-brasileiros devem ter a garantia da dialogicidade de conteúdos que versem sobre a pluralidade cultural e religiosa que compõem as características de nossa sociedade, bem como acerca da herança religiosa afro-brasileira a partir da luta pelo respeito e liberdade de culto (Queiroz, Botelho, 2020, p. 235).

A literatura se mostra um campo fértil para se tratar dessas subjetividades, por isso o destaque dado no texto da lei. A literatura possui uma forma de tratar as questões sociais, a cultura e as relações humanas que é singular. Nesse aspecto, ela nos permite perpassar temas ligados à cultura religiosa sem resvalar na face teológica e/ou proselitista. O texto literário nos mune de ferramentas práticas que podem ser utilizadas no fortalecimento da identidade das crianças de terreiro; e no combate ao racismo religioso que se utiliza da inferiorização e demonização das religiões afro-brasileiras.

> O texto literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo. Porém, pelo potencial ficcional, "[...] esses valores são dados a ler de forma não explícita, através do

> jogo de negociação de sentidos estabelecidos no diálogo leitor-texto" (Azevedo, 2006, p. 19).

Segundo Araújo (2017), três tendências distintas emergem da produção literária contemporânea com personagens negras. A autora destaca, primeiramente, as produções que versam sobre os "conflitos universais infantis" (p. 36), as obras dessa categoria exploram os conflitos e dilemas comuns à infância, como qualidade de vida, contexto familiar e condições estruturais. Em segundo lugar, ela destaca a tendência de "valorização da estética e da identidade negra" (p. 37), que representa de forma positiva as características fenotípicas como cor da pele, cabelos e traços faciais, promovendo uma autoimagem positiva entre os leitores negros. Por fim, há a tendência de "resgate da herança e ancestralidade africana" (p. 38),

> As narrativas dessa tendência são fortemente carregadas de histórias míticas sobre a criação do mundo, sobre a resolução de conflitos e sobre a capacidade de resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana. Envolvem personagens com atributos sobre-humanos, dotados de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral; são também deusas e deuses que auxiliam seus descendentes na resolução de conflitos; são, sobretudo, histórias de reencontros entre três experiências: a vivência com o racismo, que marca tão fortemente as trajetórias de negras e negros no Brasil; a resistência, característica central da população negra na diáspora; e seus mitos fundantes, que na origem africana auxiliavam mulheres, homens, crianças, velhas e velhos a lidarem com seus conflitos e a solucionarem problemas. São histórias de reconciliação e de fortalecimento da história africana (Araújo, 2017, p. 38).

Não podemos esquecer que a religiosidade africana e afro-brasileira é baseada em narrativas míticas de tradição oral, ou seja, é uma cultura fundamentalmente literária. Essas narrativas transmitem ensinamentos, valores e uma compreensão profunda do mundo, das relações humanas e espirituais. Nos terreiros, se preserva o caráter oral dessas narrativas, conservando a memória, a tradição e a história dos povos africanos e afro-brasileiros, através da transmissão dessas narrativas, denominadas como *ìtán* que os povos de terreiro têm acesso aos ritos, fundamentos e preceitos religiosos. Esse tipo de prática pode ser transportada para os momentos lúdicos no espaço escolar, recriando, tanto pelo texto, quanto pela oralidade, elementos culturais dos povos africanos e afro-brasileiros, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural, resistência contra a opressão e o apagamento histórico desses povos, para além de contribuir para a formação de leitores literários críticos e empáticos.

A literatura afro-brasileira, ao incorporar elementos das cosmologias africanas, especialmente dos mitos e arquétipos dos orixás, atua como canal de manutenção e reinterpretação da ancestralidade em contextos diversos. A presença dessas entidades nas

narrativas literárias permite que as crianças e jovens leitores entrem em contato com valores como justiça, coragem, coletividade, conexão com a natureza e respeito aos mais velhos. Nesse sentido, a literatura torna-se um território de evocação simbólica e afetiva das experiências afro-diaspóricas. Os orixás, nesse contexto, não aparecem apenas como entidades religiosas, mas como metáforas vivas das resistências, dos afetos e das lutas por dignidade. Portanto, é importante refletirmos sobre como a presença dos orixás na literatura vai além de uma simples referência simbólica: ela constitui uma forma de reafirmação identitária e resistência cultural. Ao trazer os orixás como personagens ou forças que regem a trama, os autores afro-brasileiros não apenas preservam aspectos da religiosidade de matriz africana, mas também reconfiguram o espaço literário como um campo fértil para disputas simbólicas e para a valorização de saberes historicamente marginalizados.

> Na literatura afrobrasileira, os orixás são frequentemente retratados como personagens ou referências simbólicas, através de seus arquétipos. Eles desempenham papéis significativos na construção da narrativa, representando elementos culturais, valores, mitologia e conexões com a espiritualidade afro-brasileira. A presença dos orixás na literatura afro-brasileira permite aos escritores explorar temas como ancestralidade, resistência, identidade, religiosidade e lutas sociais. Essa representação literária contribui para a promoção da diversidade cultural e da herança afro-brasileira, bem como para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Em suma, a orixalidade na literatura afro-brasileira é uma forma importante de expressão religiosa, artística e cultural, que contribui para a valorização e difusão da religiosidade afro-brasileira [...] (Silva, 2024, p. 50).

A análise proposta por Silva (2024) evidencia como a presença da orixalidade na literatura contribui diretamente para o letramento literário e para o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o imaginário brasileiro. Essa contribuição se dá porque o contato com narrativas que apresentam os orixás e seus arquétipos exige do leitor um exercício interpretativo ampliado, no qual símbolos, metáforas e referências culturais devem ser decodificados. Esse movimento fortalece competências fundamentais do letramento literário, como a capacidade de ler para além do sentido literal, de reconhecer camadas de significação e de relacionar o texto literário com contextos históricos, sociais e culturais.

Ao mesmo tempo, a orixalidade na literatura rompe com a hegemonia de narrativas eurocêntricas e introduz universos simbólicos que ressignificam o lugar da ancestralidade africana no Brasil. Para estudantes negros e de comunidades de terreiro, esse encontro pode gerar identificação e fortalecimento da autoestima, uma vez que seus valores culturais passam

a ser legitimados no espaço escolar. Já para os demais leitores, a leitura mediada desses textos amplia o horizonte de expectativas, abrindo espaço para o diálogo intercultural e para a valorização da diversidade. Dessa forma, a representação dos orixás não se limita a uma função estética: ela atua pedagogicamente ao desenvolver habilidades críticas de leitura e politicamente ao tensionar estereótipos e naturalizações do racismo na cultura escolar.

Incorporar essas narrativas na educação escolar vai além de um ato de inclusão, é um reconhecimento e valorização de um rico patrimônio cultural, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, enquanto política pública é uma questão de justiça social e de enriquecimento cultural e humano. Como já citado anteriormente, a literatura infantil e a literatura juvenil emergem como aliadas fundamentais à prática pedagógica oferecendo aos educadores uma forma de discutir questões complexas de identidade, resistência e ancestralidade de maneira acessível e envolvente. Por meio de histórias que celebram a herança africana, as crianças aprendem sobre as raízes culturais de sua sociedade e desenvolvem respeito por diferentes tradições religiosas. Livros que abordam mitos africanos, deuses e orixás, histórias de resistência e resiliência do povo negro, ajudam a combater o racismo religioso e promovem um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. A construção de uma identidade positiva de si e do outro, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira são elementos fundamentais para o exercício da cidadania e para a superação de preconceitos.

A abordagem da religiosidade afro-brasileira na educação, especialmente através da literatura infantil, contribui significativamente para a aplicação integral da lei 11.645/08, promovendo o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, combatendo o racismo e a intolerância religiosa, e fortalecendo a identidade e o sentido de pertencimento das crianças de terreiro. A medida que a escola se responsabiliza e toma para si o papel que lhe cabe na luta antirracista, o espaço educacional torna-se verdadeiramente plural, promovendo o respeito e a tolerância, que fomenta a interação e reconhecimento de si e do outro, naquilo que nos une enquanto sociedade, e também, nos aspectos que nos diferenciam enquanto individuos ou comunidades distintas, e onde cada aluno pode se sentir representado e seguro.

2 ENSINO DE LITERATURA E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Antes de adentrarmos às teorias mobilizadas para a elaboração da proposta didática desta pesquisa, gostaria de propor uma conversa, talvez até um pouco ácida e aparentemente descontextualizada. Mas para mim faz-se necessário um preâmbulo, uma forma de situar de onde nasce esta investigação, em qual contexto pessoal, político e histórico ela se ancora. Trata-se de explicitar os atravessamentos que constituem o fazer docente aqui proposto. O que aqui se narra nasce das observações, vivências e políticas públicas do ano de 2025, em Uberlândia-MG e no Brasil. Ao demarcar este tempo, alimento a esperança de que o leitor do futuro leia estas linhas com espanto, por encontrarem nelas uma realidade já ultrapassada.

Pensar a educação exige um compromisso ético com a realidade concreta da escola pública brasileira. Neste trabalho, parto da convicção de que a teoria, para ser útil, precisa estar enraizada na prática. Não se trata de desvalorizar os aportes teóricos, mas de recusar perspectivas que se sustentam apenas no campo do ideal, distantes das vivências cotidianas de professores e estudantes. O percurso que proponho aqui nasce da escuta atenta ao chão da escola, às suas contradições, ausências, potências e limites.

Enquanto estudante de Letras, foi através de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que tive a oportunidade de experimentar uma formação articulada entre teoria e prática. Essa vivência foi profundamente enriquecedora, especialmente se considerarmos que, muitas vezes, nos deparamos com um grande gargalo entre o que aprendemos e o que vivemos no chão da escola. Como pesquisadora em um mestrado profissional, considero que a construção do conhecimento precisa estar a serviço da transformação possível, e não apenas da desejável, dialogando com o que somos e temos hoje. É desse lugar de prática e pertencimento que me proponho a pensar o ensino de literatura, buscando caminhos viáveis, sensíveis e críticos para a escola que existe, e não apenas para aquela que um dia sonhamos alcançar.

Fazer pesquisa em educação, especialmente dentro de um mestrado profissional, exige que não apenas se pense a escola, mas que se pense desde a escola, a partir do seu cotidiano, de seus ruídos, de suas urgências e, sobretudo, de suas ausências. É muito difícil acompanhar a avalanche de políticas educacionais que nos chegam empacotadas sob o discurso da inovação, da eficiência ou da gestão de resultados, sem que antes se pergunte aos

professores o que pensam, o que vivem, o que precisam. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, foi construída sem diálogo efetivo com a maioria dos educadores da escola pública, o documento que norteia a prática pedagógica foi construído sem ouvir e dialogar de forma satisfatória com quem irá aplicá-lo, ou não, na sala de aula.

Recentemente, diante de um cenário preocupante de escassez de profissionais da educação básica e do crescente desinteresse pelas licenciaturas, o governo federal lançou o programa Mais Professores para o Brasil, decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. A iniciativa surge como resposta à previsão de um "apagão de professores", apontado por diferentes pesquisas nacionais, como a do Instituto SEMESP (2023)[20], que indica uma queda de mais de 50% nas matrículas em cursos de licenciatura na última década, a previsão é que até 2040 o déficit de professores na educação básica chegue a 235 mil. Entre os principais eixos do programa estão: a criação da Prova Nacional Docente, como instrumento de seleção para ingresso na carreira; o incentivo financeiro Pé-de-Meia Licenciaturas, que oferece bolsa mensal de R$ 1.050 para estudantes de licenciatura; a Bolsa Mais Professores, que garante um adicional de R$ 2.100 ao salário de docentes que atuem em áreas de difícil provimento; além do fortalecimento da formação docente por meio do Portal Mais Professores, que concentra oportunidades de qualificação e pós-graduação. A proposta ainda prevê medidas de valorização da carreira por meio de parcerias que oferecem descontos em serviços e produtos voltados à categoria (Brasil, 2025).

Entretanto, o que se observa é mais uma política pública desconectada da realidade docente e das reivindicações feitas diariamente por profissionais da educação. A mesma pesquisa do Instituto Semesp (2023) aponta que 79,4% dos professores entrevistados já pensaram em desistir da docência. Não podemos negar que, se desejamos mais professores, é preciso investir em sua formação. No entanto, isso não é garantia de permanência na carreira, sobretudo quando as condições de trabalho não são adequadas.

Enquanto o governo apresenta um programa centrado na formação de novos profissionais, pouco se faz para garantir a permanência dos que já atuam nas escolas. Não precisamos de descontos em hotéis ou sorteios de notebooks; precisamos, antes de tudo, que o piso salarial nacional seja cumprido integralmente, como previsto em lei[21]. Ademais, os

[20] INSTITUTO SEMESP. Risco de apagão de professores no Brasil. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em: 2 jun. 2025.

[21] O Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica foi reajustado em 2025 para R$ 4.867,77, conforme estabelece a Portaria MEC nº 77/2025, publicada no Diário Oficial da União em 31 de

problemas enfrentados pelos docentes vão muito além da remuneração. Lidamos cotidianamente com a violência nas escolas, falta de materiais, turmas superlotadas, infraestrutura precária, ausência de apoio psicológico e pedagógico, sobrecarga de trabalho e escassez de diálogo com as famílias. Tais demandas, longe de serem novidades, se intensificaram nos anos pós-pandemia de Covid-19 (Instituto Semesp, 2023; 2024).

A sensação que permeia o cotidiano docente é a de que trabalhamos em um sistema que, contraditoriamente, parece não desejar a efetividade da nossa atuação. Em meio às mobilizações por melhores condições de trabalho e valorização da profissão, somos surpreendidos por políticas que desconsideram completamente a complexidade do nosso fazer pedagógico. É o caso do programa GoiásTec[22], instituído pelo governo de Goiás, que prevê a transmissão de aulas ao vivo via satélite diretamente para salas de aula interativas, onde os estudantes permanecem presencialmente nas escolas e são acompanhados por um professor mediador. Esse profissional é responsável por orientar os alunos, garantir o bom andamento das atividades e facilitar a comunicação entre os estudantes e o professor que ministra a aula em estúdio. Já em São Paulo, a Secretaria da Educação (Seduc-SP) anunciou um projeto-piloto[23] para o uso de inteligência artificial no apoio à prática docente, com foco na produção de materiais didáticos e na correção automatizada de atividades, prometendo, segundo o governo, personalização e eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Parece que o objetivo das políticas públicas não é reformular ou valorizar a educação pública, mas sim prolongar sua sobrevivência até que seja completamente privatizada ou substituída. É como se estivéssemos sendo empurrados para dentro de um projeto de escola

---

janeiro de 2025. A Lei nº 11.738/2008 determina que o piso salarial é o valor mínimo que deve ser pago a professores com formação em nível médio e jornada de 40 horas semanais. Cabe aos estados e municípios oficializar e cumprir esse valor em suas redes, com recursos do Fundeb e complementações da União. - **BRASIL**. Ministério da Educação. Portaria nº 77, de 30 de janeiro de 2025. Estabelece o valor do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica para o exercício de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 22, p. 17, 30 mai. 2025.

[22] GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Programa GoiásTec é aprovado pela Assembleia Legislativa. Governo de Goiás, 15 dez. 2023. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/programa-goiastec-e-aprovado-pela-assembleia-legislativa/. Acesso em: 2 jun. 2025.

[23] As informações sobre o uso de inteligência artificial na rede estadual de São Paulo foram obtidas em: GAZETA DO POVO. Governo de SP utilizará Inteligência Artificial para auxiliar na produção de material didático. 2024. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/sao-paulo/governo-de-sp-utilizara-inteligencia-artificial-para-auxiliar-na-producao-de-material-didatico/. Acesso em: 2 jun. 2025; e SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. IA vai apoiar alunos e professores na correção de tarefas em SP. 2025. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/ia-vai-apoiar-alunos-e-professores-na-correcao-de-tarefas-em-sp/. Acesso em: 2 jun. 2025.

que não é o nosso, que ignora tudo aquilo que fazemos com esforço, criatividade e compromisso. Porque, afinal, é disso que se trata: precariedade, e talvez o mais grave, o esvaziamento simbólico da nossa função social.

Ser professora de escola pública no Brasil é resistir diariamente ao desânimo, ao descaso e à tentativa constante de deslegitimar nosso saber e nosso trabalho, enquanto tentamos sustentar práticas pedagógicas significativas. Não é raro nos vermos tentando “dar conta” de propostas pedagógicas elaboradas de cima para baixo, que não dialogam com a realidade de nossas salas, de nossos alunos, de suas famílias e comunidades. É a partir desse chão da escola, onde atuo cotidianamente, que escrevo esta dissertação. Não em nome da escola idealizada nos documentos oficiais, mas daquela que existe de fato. Com isso, gostaria de expor um pouco do que tenho vivido como professora de literatura na escola pública da cidade em que leciono, lembrando que nesse relato predomina uma vivência pessoal, partilhada ou não por outros profissionais municipais, que é delimitada pelo tempo e espaço.

Ao observar mais de perto o cotidiano dessa atuação, deparamo-nos com desafios estruturais importantes, especialmente no que se refere ao ensino de literatura. Partindo da realidade de uma disciplina que, neste município, tem seu currículo desvinculado da Língua Portuguesa, com carga horária reduzida a cinquenta minutos semanais, sem orientações pedagógicas claras e específicas, tampouco espaços adequados para fomentar a leitura literária (como bibliotecas acessíveis ou profissionais habilitados para o tratamento do acervo), fica a pergunta: como, afinal, trabalhamos literatura na escola? Nos cabe, então, assumir múltiplas funções caso queiramos garantir alguma experiência literária significativa: desde buscar, organizar e adaptar os textos disponíveis, muitas vezes restritos a cópias ou versões digitalizadas, até estruturar práticas com gêneros curtos ou fragmentos que "caibam" nos limites temporais e físicos da rotina escolar. Em bom português, somos obrigados a “dar um jeitinho” que funcione nos escassos cinquenta minutos semanais disponíveis.

Além de todas as outras questões que envolvem o trabalho docente nas escolas públicas do país, já mencionadas anteriormente, questiono se existe uma possibilidade real de proporcionarmos um “contato significativo com as diversas manifestações artísticas” (Uberlândia, 2020, p. 348) proposto pelas DCMs, e cumprir as habilidades definidas pela BNCC, como promover rodas de leitura, espaços de apreciação e troca, possibilitar a expansão do universo de expectativas e desafiar o estudante, dada essa realidade.

Na data em que escrevo esse texto, após mais um dia de trabalho como professora de literatura, me encontro frustrada e sem perspectiva. A experiência literária que vivi em meus tempos de escola foi muito marcante, eu gosto de dizer que a literatura me salvou durante o ensino fundamental II, foi nela que encontrei refúgio nas muitas vezes que me via sozinha e com medo de enfrentar o mundo à minha volta, e o espaço da biblioteca escolar foi fundamental para que eu tivesse acesso a esse lugar conforto. É com esse carinho que tenho pela literatura e pelo espaço da biblioteca que busco incessantemente oportunizar uma vivência com o livro que seja agregadora para os meus alunos, muitas vezes escolhendo travar batalhas difíceis e exaustivas. Que assim são, não somente pela falta de interesse demonstrada pelos estudantes face ao texto escrito no papel, mas por todo o sistema que ao invés de auxiliar, muitas vezes opta por desestimular e dificultar. Muito se fala em um projeto político que visa realmente precarizar e sucatear a educação pública, e por mais que os mais otimistas tentem negar, me faltam argumentos para discordar de tal acusação. Só quem vive o chão da escola diariamente consegue perceber e experimentar esse sentimento, que é coletivo, mas também solitário. Que se alegra ao receber o retorno daquele estudante que muitas vezes virava o rosto quando se falava em ler um livro ou ir à biblioteca, mas que se frustra quando não consegue atender a demanda que ele mesmo criou. Hoje, durante uma aula, alguns alunos pediram para levar o livro que leram na biblioteca para a casa, e em meio a correria dos tantos afazeres que precisam caber em cinquenta minutos, disse que: “Hoje não dá, não consigo, estou sozinha aqui, peça a outro”. De vislumbre vi o entusiasmo, que eu tanto busquei ver nos olhos daqueles a quem busco aperfeiçoamento para oferecer um bom trabalho, sumir em meio a tantas outras demandas. É com esse sentimento que me mobilizo a pesquisar e a pensar sobre as questões ligadas à literatura na escola, com medo, cansada, mas com esperança…

E se, por um lado, enfrentamos o desafio de trabalhar com a literatura nesse contexto adverso, por outro, também lidamos com o impacto direto das ausências curriculares e do silenciamento de identidades. São esses incômodos que me trazem até essa pesquisa, porque além de professora de escola pública, sou também candomblecista e isso me fez vivenciar o preconceito e a intolerância religiosa, mesmo fazendo parte de um grupo racial que não sofre discriminação de cor. O simples uso de “fios de conta”, indumentária característica das religiões afro-brasileiras, muitas vezes me colocou em situações delicadas diante da comunidade escolar. Questionamentos, tentativas de “evangelização”, olhares e comentários

intolerantes, tanto de profissionais, quanto de educandos. Não é rara a pergunta: “Qual é a sua religião?”, e ao obterem a resposta devolverem com algum comentário pejorativo ou até mesmo uma expressão de medo ou repulsa. Porém, em contrapartida, recebi acolhimento, principalmente dos estudantes que participavam de alguma comunidade de terreiro, que passaram a se sentir confortáveis em usar suas indumentárias e serem identificados como adeptos de religiões afro-brasileiras.

Essa vivência pessoal reforça a necessidade de compreender que a responsabilidade por uma educação antirracista é de todos os educadores, inclusive daqueles que, por sua condição racial, não vivenciam diretamente o racismo, mas se beneficiam de alguma forma dele. É importante que pessoas brancas compreendam que o racismo se sustenta historicamente pela branquitude e que, portanto, não se trata apenas de solidariedade, mas de assumir um compromisso ético e político. Reconhecer essa posição implica aceitar que o privilégio branco existe, que ele organiza relações de poder na sociedade e que, por isso, é nosso dever lutar ativamente contra o racismo. Esse movimento não significa ocupar o lugar da fala que pertence a sujeitos negros, mas utilizar o espaço socialmente conferido ao professor para tensionar estruturas, abrir espaço para vozes historicamente silenciadas e construir práticas pedagógicas de resistência e transformação. Nesse sentido, torna-se fundamental assumir que o lugar de fala do professor branco, longe de ser um impeditivo, pode se constituir em um recurso potente quando comprometido com a luta antirracista.

> Você, professor, professora branco/a, não só pode como deve abordar as questões étnico-raciais na sala de aula. Você tem o seu lugar de fala, e é um lugar precioso, considerando que está em uma condição de respeito e admiração diante da estudantada. Não dá para perder a oportunidade de falar sobre equidade racial por ser branco/a e, por isso, por esse lugar de sujeito universal, não se sentir racializado e não se sentir inserido na pauta (Pinheiro, 2023, p. 63 - 64).

Esse entendimento se materializa de forma concreta em situações vivenciadas no cotidiano escolar. Lembro-me de certa ocasião, em uma aula de literatura para o 6º ano, em que fiz uma contação de história utilizando o livro *Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre* de Janaína Amado e Luiz Carlos Figueiredo (selecionado no PNLD literário de 2018). O livro trata do personagem histórico de Zumbi dos Palmares e em certo momento o texto, ao descrever o personagem do menino Zumbi, diz que ele “gostava de correr solto pela mata, [...] de brincar de esconde-esconde, de lutar capoeira, [...] de cantar para os orixás, os deuses que seus antepassados tinham trazido da África e cultuavam no Brasil: Xangô, Ogum, Iansã,

Iemanjá…" (Amado, 2018, p. 6). Em outros momentos do texto era presente a vontade e desejo que Zumbi tinha de ser livre novamente e fazer aquilo que gostava, incluindo cultuar seus deuses. Nota-se que o livro não é sobre religião, é sobre Zumbi dos Palmares e sua vida e cultura que incluem sua religião. Esse texto gerou nos estudantes presentes duas reações que me chamaram atenção. De um lado um estudante me indaga: "Professora, pode ficar falando de macumba na escola?" e do outro um estudante negro, com um grande sorriso no rosto me diz: "Professora, ele é da mesma religião que a minha!". Esse é apenas um dos vários casos que posso relatar de como a simples identificação de si e da sua cultura gerou impactos positivos no dia a dia da escola: alunos que passaram a assumir sua religiosidade e cultura, a trajar seus fios de conta, a falar abertamente de sua fé, para além da valorização de outros aspectos culturais, estéticos, fenotípicos que permeiam o ser negro no Brasil. Esses momentos nos mostram que a literatura pode ser um espaço de acolhimento e reconhecimento. Quando um estudante se vê representado em um texto, quando reconhece sua história, seus valores e sua ancestralidade naquilo que é legitimado como conhecimento escolar, ele compreende que também faz parte do que é narrado, do que é ensinado e, sobretudo, do que é valorizado.

Foi a partir desses encontros, desses olhares iluminados de reconhecimento, que percebi que precisava buscar, na teoria, ferramentas que me ajudassem a sustentar e ampliar essas experiências, não como exceções, mas como práticas intencionais e sistematizadas. As situações apresentadas anteriormente não apenas revelam as tensões cotidianas enfrentadas por professoras e professores da escola pública, mas também evidenciam a urgência de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade das salas de aula. Foi a partir dessas experiências que construí a necessidade de pensar uma proposta de ensino de literatura que estivesse enraizada no chão da escola, capaz de considerar tanto as condições concretas de trabalho quanto as subjetividades e os atravessamentos dos estudantes.

A escolha por esse referencial teórico não se deu por acaso, tampouco por simples afinidade conceitual. Ao longo do percurso acadêmico e profissional, especialmente durante minha formação inicial, tive contato com os pressupostos do método recepcional, ainda que de maneira fragmentada ou não sistematizada. O reencontro mais aprofundado com essas teorias, agora no contexto do mestrado profissional, possibilitou reconhecer que muitas práticas que já realizava em sala de aula encontravam respaldo em fundamentos propostos por esses autores. Trata-se, portanto, de um processo de retorno e reconstrução crítica da própria

prática docente, em que a teoria não vem para legitimar o que já foi feito, mas para ampliar o olhar, dar nome às experiências e potencializar os caminhos possíveis.

Mobilizo, assim, teorias como a estética da recepção, a teoria do efeito, o horizonte de expectativas e a leitura subjetiva, para embasar a proposta didática elaborada a partir do método recepcional de Bordini e Aguiar (1988). O método recepcional se apoia em estudos desenvolvidos por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser dentro do que ficou conhecido como estética da recepção e teoria do efeito. Por meio da leitura de Jauss (1979) é possível compreender o ato da leitura como um encontro entre o texto e o leitor. Dessa forma, neste trabalho, assumo que esse leitor não é neutro, nem genérico: ele traz consigo um "horizonte de expectativas", que é construído a partir de sua história, cultura, vivências. Já a partir da leitura de Iser (1979) é possível refletir mais diretamente em como o texto age sobre o leitor, em como ele o provoca, sugere, convida a preencher lacunas e construir significados, um movimento que torna a leitura uma experiência tão particular.

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 visão, que trata o leitor e seu universo particular como parte fundamental do processo de interpretação, será a base para a elaboração da proposta didática deste trabalho, visto que o objetivo principal da proposta didática é a valorização da cultura afro-brasileira. Isso só será possível a partir de um trabalho reflexivo que conteste as concepções enraizadas sobre a cultura e religiosidade ligada aos povos africanos e afrobrasileiros diaspóricos. E é justamente essa escuta do leitor, esse reconhecimento de seus repertórios e vivências, que me interessa promover em sala de aula.

Embora o método recepcional foque primordialmente nas leituras que se distanciam historicamente do leitor, neste trabalho, o foco para a alteração ou expansão do horizonte de expectativas dos estudantes será maior no aspecto temático, dando atenção aos parâmetros social e ideológico apresentados por Zilberman (1982), que defende que a atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. Sendo assim, partimos do entendimento de que as possibilidades de diálogo do leitor com a obra dependem do grau de identificação ou de distanciamento em relação a ela, já que

levamos em consideração as convenções sociais e culturais a que o leitor está vinculado e a compreensão que possuem (Bordini e Aguiar, 1988).

Diante do exposto, compreendemos que o êxito do método recepcional está diretamente relacionado à capacidade de promover uma interação significativa entre o aluno e o texto literário. À medida que o estudante é instigado, provocado e desafiado em sua leitura, torna-se possível a expansão de seu horizonte de expectativas, permitindo que novas interpretações se articulem a partir de sua experiência. Nesse processo, o papel do professor de literatura ganha centralidade: é ele quem deve selecionar obras que favoreçam o diálogo, o confronto de sentidos e a construção de significados, mediando os conflitos que surgem entre o universo do leitor e o texto. Como afirmam Bordini e Aguiar (1988), cabe ao docente criar condições para que os estudantes realizem leituras compreensivas e críticas, estejam abertos a diferentes textos e interpretações, questionem suas próprias leituras à luz de seu repertório cultural e, sobretudo, ajudem a ampliar os horizontes de leitura dentro e fora da sala de aula. Nesse ponto, não posso deixar de lembrar o brilho nos olhos de um estudante que se viu representado em uma leitura de sala de aula

Dessa forma, a elaboração da proposta didática com base no método recepcional representa, para mim, uma tentativa de construir pontes entre a teoria e a prática, entre os pressupostos pedagógicos que valorizam o leitor e a realidade concreta da escola pública. Nesse sentido, este trabalho não busca apresentar uma fórmula pronta, mas compartilhar um processo: o esforço contínuo de adaptar e recriar possibilidades didáticas que considerem os sujeitos reais da escola e suas múltiplas formas de estar no mundo, com seus desafios, suas resistências e, sobretudo, com suas potências.

2.1 Entre a teoria e a prática no ensino de Literatura

Partindo dos documentos nacionais que normatizam o ensino de literatura, que está descrito dentro da disciplina de Língua Portuguesa no eixo de Educação Literária, temos um vislumbre do que se espera do professor quanto ao trato desse segmento. Comecemos com as normas apresentadas pela BNCC para o ensino de literatura, que está presente no documento como um campo pertencente ao eixo Leitura, que "compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]" (Brasil, 2018a, p. 71), a saber: Campo artístico-literário. Ou seja, é com base nas competências e habilidades ligadas a esse campo que o professor de literatura deve apoiar sua prática docente, de acordo com o Ministério da Educação. A Base traz 10 competências para o ensino de Língua Portuguesa, e de forma bastante clara, destina o item 9 para o campo artístico literário. O documento estabelece que os alunos devem, durante o ensino fundamental,

> 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018a, p. 87).

No segmento direcionado aos anos finais do ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2018a, p. 138 e 156) explica que o campo artístico-literário é essencial para possibilitar às crianças e jovens do Ensino Fundamental o contato com diversas manifestações artísticas e culturais, com especial ênfase na literatura. O objetivo é proporcionar condições para que esses alunos possam compreender, apreciar e fruir essas manifestações de maneira significativa e crítica, promovendo uma atitude de valorização e respeito pela diversidade cultural, linguística e semiótica. O documento destaca a importância de ampliar e diversificar as práticas de leitura, compreensão, fruição e compartilhamento das manifestações artístico-literárias, entendendo as finalidades e práticas das esferas artística e literária e experimentando diferentes formas de ser e pensar através da arte e literatura.

A formação de um leitor-fruidor, capaz de compreender e apreciar a profundidade dos textos, é central na BNCC. Este processo envolve o desenvolvimento de habilidades e experiências significativas que permitem a compreensão dos modos de produção, circulação e

recepção das obras, bem como a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessários para a experiência estética. A diversidade deve orientar a organização curricular, incluindo uma ampla gama de gêneros, estilos e autores de diversas origens e épocas, além de práticas orais que promovam a produção e apreciação de textos literários e artísticos, fomentando o exercício da crítica, recriação e diálogo ao longo da escolaridade. São estabelecidas algumas habilidades a serem promovidas em sala de aula. Destacamos 3 das 11 explicitadas na Base.

> (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
> (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
> (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 156-160).

As habilidades destacadas são fundamentais para a formação de leitores críticos e apreciativos da literatura. Notamos que o documento está alinhado às teorias desenvolvidas e debatidas acerca do ensino de literatura, incentivando uma leitura contextualizada e crítica, ajudando os alunos a compreender e valorizar os diversos contextos sociais, culturais e históricos que moldam os textos literários. Além disso, propõe promover atividades que visem a participação ativa dos alunos em práticas de compartilhamento e recepção de obras literárias e artísticas, a fim de enriquecer a experiência estética através da interação e troca de ideias. Por fim, estimula o interesse e o envolvimento contínuo dos alunos com a leitura, desafiando-os a expandir suas expectativas e experiências literárias. Essas habilidades, estão alinhadas às produções teóricas e são essenciais para desenvolver a fruição e a apreciação crítica da literatura entre os estudantes. Enquanto documento normativo, sem desenvolver

uma análise voltada para a aplicação prática, o documento se mostra bastante propositivo, claro e direto, auxiliando o professor na elaboração de um planejamento didático.

Todavia, algumas instituições de ensino e secretarias separam a literatura da disciplina de Língua Portuguesa, como no caso de Uberlândia-MG. Ou seja, nas escolas municipais de Uberlândia temos a literatura como uma disciplina isolada, com professor próprio, tempo de trabalho em sala de aula restrito a uma aula por semana, no caso 50 minutos. Não existe, no entanto, um documento orientador específico para o ensino de literatura, nas diretrizes curriculares municipais (DCMs) não consta orientações para esse componente curricular criado pela secretaria de educação.

Sendo assim, podemos entender que como o documento se baseou na BNCC, o campo de educação literária estaria ligado à Língua Portuguesa, mas o que vemos nas DCMs de Uberlândia que esse eixo foi retirado, restando como orientação apenas os "Eixos denominados Práticas de Linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística / Semiótica" (Uberlândia, 2020, p. 350). O texto do documento define que

> [...] no campo artístico-literário, o estudante terá a oportunidade de ter um contato significativo com as diversas manifestações artísticas, em especial com a arte literária. Prevê-se a continuidade da formação do leitor literário, sublinhando a fruição estética como finalidade principal. Em Uberlândia, optou-se por explorar esse campo também em outro componente curricular, o da Literatura, que optará por se concentrar nele, mas não o tomando como exclusivo dela, uma vez que ele será conjuntamente trabalhando no componente curricular de Língua Portuguesa (Uberlândia, 2020, p. 348).

O texto deixa claro que a Literatura nas escolas municipais é uma disciplina à parte, criada para oportunizar "um contato significativo" com a literatura, mas não consta no documento orientador, nem como um componente curricular distinto, nem como eixo temático. Outro grande ponto, é que as escolas municipais não possuem um profissional nas salas de leitura ou bibliotecas escolares[24] o que impacta diretamente na atuação do professor de literatura em sala de aula. Afinal, como o acervo será cuidado e mantido sem um profissional capacitado para tal? Sabemos que proporcionar um espaço físico atrativo, organizado, compatível com o exercício da leitura e de fácil acesso é fundamental para

[24] No ano de 2018 a prefeitura de Uberlândia, em meio a readequação de quadro nas escolas, retornou os professores lotados nas bibliotecas para a sala de aula, o que gerou um grande impacto nesse setor, como pode ser observada na notícia publicada no jornal G1 Triângulo Mineiro escrita por Caroline Aleixo, 2018. Falta de servidores limita atividades de bibliotecas e projetos nas escolas municipais de Uberlândia. . Disponível em: https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/10/10/falta-de-servidores-limita-atividades-de-bibliotecas-e-projetos-nas-escolas-municipais-de-uberlandia.ghtml. Acesso em: 24 jun. 2024.

propiciar um bom relacionamento entre o aluno e o livro literário, pois este não é um debate recente, ainda em 1988, Ezequiel Silva já denunciava essa realidade que se mostra ainda presente nas escolas do nosso país.

> A preocupação com o planejamento de bibliotecas escolares surge no mesmo momento em que os educadores e a sociedade tomam consciência das suas precárias condições de trabalho e de atualização e buscam soluções para irromper o processo de alienação, imposto de cima para baixo (Silva, 1988, p. 139).

Nesse contexto, sabemos que a realidade exposta é, em maior ou menor grau, apontada e compartilhada por diversos profissionais da educação. Além disso, percebe-se que existe um crescente desinteresse pela literatura que não é recente. Já nos anos 70 muito se falava sobre uma crise de leitura que mobilizou muitos intelectuais a pensarem e escreverem sobre a literatura (Zilberman, 1991, p. 15). Dados atuais apontam uma queda no hábito de leitura do Brasileiro, entre os dados da pesquisa feita em 2019 intitulada “Retratos da leitura no Brasil" desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência. Os dados que gostaríamos de destacar são aqueles ligados à idade, classe econômica, raça e em especial nos percentuais referentes aos estudantes do ensino fundamental II que foram pesquisados. O critério estabelecido para definição de leitor pela pesquisa é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Percebemos uma queda em todos esses parâmetros se comparada à última pesquisa feita em 2015. O estudo mostra que 48% dos pesquisados pretos foram considerados leitores pela pesquisa, frente a 55% de brancos, além disso, as classes D/E são as que menos leem com 38%. Apesar da maioria dos leitores brasileiros (81%) estarem na faixa etária dos 11 aos 13 anos, os estudantes entrevistados que estão cursando o ensino fundamental II (que contempla a faixa etária do dado anterior), quando comparado a outras etapas de ensino possuem menor percentual, de 75% de estudantes leitores, com uma queda de 9% em referência ao ano de 2015. Em teoria os estudantes do ensino fundamental deveriam, assim como o estabelecido pela BNCC, construir habilidades ligadas à leitura e educação literária, e o que a pesquisa nos mostra é que além do quantitativo de alunos leitores ter caído, é que pelo menos 25% dos estudantes não foram considerados leitores[25].

[25] Nesse ponto da pesquisa o tipo de livro não é especificado. Mais adiante, a pesquisa apresenta dados ligados à leitura de livros literários que podem ser observados com maior detalhe no documento completo.

A pesquisa Retratos de Leitura do Brasil de 2024, recentemente divulgada em 2025, apresenta dados ainda mais alarmantes. Pela primeira vez o número de não leitores é superior ao número de leitores: 53% de não leitores e 48 % de leitores, contrastando com os dados de 2024 (52% de leitores e 48% de não leitores) (Faila, 2025).

Os dados apresentados são consequência de diversos fatores, entre eles a falta de incentivo da família, falta de acesso ao livro, falta de interesse por não ver utilidade prática na leitura, mudança de hábitos ligados às redes sociais, entre outros fatores. De fato, o que vemos em sala de aula é até uma certa resistência por parte do alunado quando se trata da leitura de livros literários. Porém, Ana Nery de Araújo reconhece a importância da escola para a educação literária, quando diz que "O ambiente escolar é o espaço onde ocorre a divulgação, incentivo e ampliação do contato da criança com o mundo literário" (Araújo, 2009. p. 66). Após a pandemia de COVID-19, época em que as aulas passaram a ser remotas, pudemos notar um distanciamento maior desse hábito, visto que em muitos casos, os estudantes só tinham acesso ao livro e à literatura por meio da escola. É nesse cenário que os professores trabalham com o objetivo de criar novamente a ponte entre o estudante e a obra literária.

> […]a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (Zilberman, 2003, p. 16).

Pensar em uma prática pedagógica com a literatura nos dias atuais se mostra um grande desafio, o contexto social atual exige do professor uma nova abordagem, visto que os estudantes, imersos nas redes sociais, não veem o livro como algo divertido, lúdico, e interessante. Apesar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) serem grandes aliadas da educação, o que vemos é que os chamados "nativos digitais" possuem familiaridade apenas com as redes sociais, e essas, se não monitoradas e usadas com certa parcimônia, podem trazer grandes prejuízos para o rendimento escolar. No caso do processo de leitura existe uma demanda para que o leitor tenha uma performance ativa, que é contrária no uso das redes sociais, que para além das habilidades de leitura e interpretação textual, a leitura de textos literários demandam tempo e concentração, e isso na era dos vídeos de um

minuto, consequentemente textos com mais de um parágrafo são considerados “textão” pela maioria dos estudantes[26].

Nesse contexto, no ano de 2025, houve a criação da Lei nº 15.100/2025[27], que restringe o uso de celular na escola, o que já gerou uma mudança da relação do estudante com o livro[28]. A escola é fundamental na criação do hábito de leitura, na aproximação do leitor com o texto literário e na formação de leitores de literatura. Já que muitas vezes, ela será o único local em que a criança e o adolescente terão acesso ao texto literário, principalmente quando tratamos da escola pública de periferia. O acesso à arte, a cultura e a literatura ainda são restritos a um grupo de pessoas, a realidade discutida por Candido (1995) ainda perdura.

> A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade (Candido, 1995, p. 185).

No tocante a essa privação apresentada por Candido, pensemos na realidade de uma criança ou adolescente que vive hoje nas periferias do Brasil. Sabemos que o estudante em vulnerabilidade social tem outras preocupações para além da educação. A escola para ele é um espaço, numa perspectiva otimista, que trará uma melhor colocação no mercado de trabalho. Mas esse panorama muitas vezes se mostra a exceção, o que vemos no dia a dia, são crianças e adolescentes que já ingressaram no mercado de trabalho para compor a renda

[26] Ainda não sabemos a fundo os impactos reais das redes sociais e do uso demasiado das telas pelos estudantes, os estudos sobre o tema ainda não chegaram a uma conclusão objetiva. O trabalho em sala de aula, nos mostra uma crescente dificuldade de se manter atento e focado por parte dos estudantes, que muitas vezes nos relatam não gostarem de ler por acharem uma atividade chata e entediante. A reportagem da BBC, ao citar o livro *O Cérebro no Mundo Digital - Os desafios da leitura na nossa era* da neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf, trata um pouco do assunto e deixamos como indicação de leitura, tanto a reportagem, quanto o livro.
IDOETA, Paula Adamo. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? **BBC News Brasil**, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858. Acesso em: 14 jun. 2025.
WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

[27] Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-a-esta-valendo. Acesso em: 2 jan. 2025.

[28] ‘Canga da leitura’ e ‘geladeira literária’: com banimento do celular nas escolas, alunos passam a ler e a interagir mais. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/05/15/canga-da-leitura-e-geladeira-literaria-com-banimento-do-celular-nas-escolas-alunos-passam-a-ler-e-a-interagir-mais.ghtml#:~:text=A%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20do%20uso%20de%20celulares%20nas,a%20livros%20e%20conversas%20com%20os%20colegas. Acesso em: 2 jan. 2025.

familiar, que assumem o trabalho doméstico e no cuidado dos irmãos, que lutam contra a violência, que vivem privações relacionadas à alimentação, para esses a escola não passa de um obrigação ou de um lugar em que podem se alimentar, ser cuidada e, em certa medida, ser criança, viver experiências relacionadas a sua idade.

De acordo com o estudo "As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil" (Unicef, 2022), aproximadamente 32 milhões de meninas e meninos, o que representa cerca de 63% da população infantojuvenil, enfrentam a pobreza em suas diversas esferas: renda, educação, trabalho infantil, moradia, acesso à água, saneamento e informação. Esse contexto tornou-se ainda mais desafiador devido à pandemia, uma vez que, apesar de avanços registrados até 2019 em algumas áreas, entre 2020 e 2022, observou-se uma piora nos indicadores que compõem a pobreza multidimensional. Durante o período entre 2020 e 2021, houve um aumento significativo no número de crianças e adolescentes privados de acesso adequado à alimentação, que saltou de 16,1% para 25,7%. Da mesma forma, o percentual de crianças com alguma privação em relação ao direito à alfabetização passou de 2% para 3,1%, um crescimento alarmante, principalmente com o aumento do analfabetismo, impactando diretamente a aprendizagem e a trajetória escolar, especialmente entre crianças e adolescentes negros, indígenas e de regiões mais pobres. Soma-se a isso, o fato de que mais de 2 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam envolvidos em diversas formas de trabalho infantil, remunerado ou doméstico, incluindo situações que configuram piores formas de trabalho infantil.

> Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (Candido, 1995, p. 186).

Assim como apresentado por Candido, percebemos que com essa conjuntura social as questões ligadas ao ensino de literatura encontram obstáculos mais profundos, e para além disso, conseguimos compreender, em certa medida, a resistência dos estudantes com a literatura. Em especial para os alunos que viveram o contexto pandêmico nos anos iniciais, o texto literário é algo esdrúxulo, totalmente fora da sua realidade e interesse, principalmente se comparado com o apelo visual e dinâmico dos filmes e séries.

É nesse ínterim que a escola se mostra um espaço revolucionário e de quebra de paradigmas ao se propor trabalhar de forma efetiva a literatura, e as artes em geral, mesmo com tantos impeditivos. A escola ainda é o local em que se pode subverter essa lógica e proporcionar a esse estudante um encontro com uma experiência outra. Por intermédio do engajamento com o universo literário e artístico, a escola possibilita o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos, oferecendo um ambiente onde a imaginação pode florescer e onde novas perspectivas podem ser exploradas e valorizadas. Como aponta Rildo Cosson "a leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura" (Cosson, 2014, p. 36). Dessa forma, a instituição de ensino transcende seu papel tradicional, tornando-se um catalisador de mudanças e um espaço de contínua reinvenção e descoberta.

> Por não estabelecer dicotomias entre a realidade e a fantasia, a literatura configura-se como condição significativa para que os processos de educação ganhem em qualidade. [...] Pela leitura, nossa realidade mais profunda é buscada para participar dessa prosa. [...] Viver se torna possível pela força da ficção. [...] Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas, e o conhecimento, manifestado. [...] Ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. Assim, podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação (Queirós, 2012, p. 86).

A literatura, ao integrar-se aos processos educativos, não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove a emancipação dos indivíduos. Ao utilizarmos a literatura como um meio de instigar a criatividade e o pensamento crítico, também promovemos a liberdade individual e coletiva dos estudantes. Por meio do texto literário, os alunos podem explorar diferentes realidades, questionar normas sociais e refletir sobre suas próprias vidas, preparando-se para enfrentar as opressões e desafios do mundo real.

> Além de meio de expressão, a literatura é uma forma de lutar pela própria liberdade (no sentido amplo): "[...] em todos os tempos, a Literatura preocupou-se com a Liberdade contra a opressão social, contra qualquer forma de sujeição do homem, que o impeça de escolher o seu próprio caminho e decidir o seu próprio destino" (Souza; Martins, 2015, p. 225).

Imaginamos ser essa a motivação dos professores e professoras do Brasil, em quaisquer disciplinas. E é no meandro entre a teoria e a prática que muitas vezes esbarramos enquanto docentes do ensino fundamental. Como alcançar esses objetivos com a realidade da

sala de aula? Como fazer essa mágica acontecer? E é nesse momento que a frustração do professor encontra seu ápice[29]. Infelizmente, não existe um método pronto que encaixe perfeitamente em todas as salas do Brasil, que assim que aplicado faria com que os estudantes, independente da situação, passassem a amar literatura. Não existe fórmula mágica, já sabemos disso, mas munidos do que a teoria nos apresenta a respeito do ensino de literatura, os documentos norteadores, entre outros materiais, cabe a nós educadores nos apropriarmos deles e adaptá-los às múltiplas realidades encontradas na sala de aula. Conseguiremos 100% de aproveitamento? Pouco provável, já que a maioria dos fatores que dificultam nosso trabalho em sala de aula é externo a nossa atuação. É de natureza social, política, cultural, organizacional e não é o professor com cinquenta minutos de aula por semana que irá mudar a dura realidade que nos é apresentada, diferente do que vemos em alguns filmes ambientados no espaço escolar. Precisamos tirar esse peso das nossas costas e nos manter sãos para que seja possível alcançar pelo menos 10%[30]. Devemos, sim, adaptar a didática para atender melhor nossos estudantes, buscar aprofundamento teórico e aperfeiçoamento através de formação continuada, promover e participar de atividades de compartilhamento de experiências, inteirar-se das políticas educacionais, conhecer os documentos que norteiam o trabalho docente, letrar-se politicamente, questionar e cobrar do poder público melhorias para a educação, bem como, estar ciente dos seus direitos e deveres, o que sabemos que já é muito comparado com o tempo que é disponibilizado para planejamento dentro de nossas cargas horárias. Mas de uma forma ou de outra, o que não devemos é assumir um discurso fatalista e com isso nos eximimos da responsabilidade e das atribuições inerentes a nossa profissão.

Nesse sentido, o professor de literatura, a coordenação e os responsáveis pelos espaços de leitura devem buscar formas de tornar possível o encontro do estudante com o texto. Sendo assim,

> Compete à escola auxiliar o aluno a apropriar-se dessas e de outras estratégias que permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras, a fim de

[29] Gostaria de dizer, colega professor, que “tamo junto”!

[30] O adoecimento docente tem sido tema recorrente de pesquisas e notícias pelo Brasil, caso queiram inteirar-se mais sobre o assunto, deixamos como indicação de leitura o seguinte artigo: NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas. Acesso em: 12 jun. 2025.

> poder construir, progressivamente, sua história de leitor, desenvolvendo autonomia face ao conhecimento. Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, em atividades que tenham finalidade social, que se consolidem através de leitura silenciosa e individual, promovendo o contato com textos variados nos quais os alunos possam encontrar respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. [...] Nesse caso, o papel da escola é torná-lo [o leitor] mais apto a fruir o texto (Filipouski; Marchi, 2009, p. 23).

Devemos perceber que, embora enfrentemos desafios estruturais e sociais profundos, o papel do professor e da escola é fundamental para despertar nos alunos o gosto e a sensibilidade pela literatura. As diretrizes da BNCC, as teorias e a prática pedagógica devem ser alinhadas para criar um ambiente de aprendizado significativo, onde a leitura e a fruição literária sejam valorizadas e promovidas. A implementação das competências da BNCC, como a inferência de valores sociais e culturais em textos literários, a participação em práticas de compartilhamento literário e o incentivo ao interesse pela leitura, é crucial para formar leitores críticos e apreciativos. Mesmo com as limitações impostas pelo sistema educacional e pela falta de recursos adequados, é possível desenvolver estratégias criativas que estimulem os alunos a se envolverem com a literatura, explorando suas múltiplas dimensões e potencial transformador.

Reforçamos a necessidade de uma reflexão crítica sobre o ensino de literatura no ensino fundamental II, considerando tanto as orientações teóricas quanto às empíricas que são construídas cotidianamente no enfrentamento dos professores com a realidade imposta à escola pública. A literatura deve ser vista como um direito essencial para todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, pois tem o poder de proporcionar experiências estéticas e humanizadoras. Portanto, é imperativo que a comunidade escolar continue a buscar formas de esgueirar-se dos obstáculos, utilizando os recursos disponíveis de maneira eficaz e engajando os alunos, dentro das possibilidades, de forma ativa e significativa. Quando cultivamos um ambiente de leitura preocupado com a valorização da diversidade cultural e social, o professor contribui para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A luta pela valorização da literatura nas escolas é, assim, uma luta pela construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham acesso às riquezas culturais e intelectuais proporcionadas pela literatura.

2.2 O Método Recepcional no ensino de Literatura

Partindo das teorias da Estética da Recepção (Jauss, 1979) e da Teoria do Efeito (Iser, 1979), os estudos literários passaram a considerar o leitor como parte importante do processo de recepção para uma efetiva realização dos sentidos do ato da leitura. Anteriormente, a obra literária era tradicionalmente dada como algo fechado e completo em si, o leitor não passava de um apreciador passivo e o foco estava na obra e no autor, como afirma a pesquisadora Regina Zilberman (2015). Nesse sentido,

> [...] a Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor [...] seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (Zilberman, 2015, p. 10-11).

Essa abordagem teórica privilegia a interação do leitor com o texto, Cardoso Filho aponta que "[...] Jauss chama atenção para a relação dialógica entre leitores e obras, afirmando que as atualizações são regidas pelo horizonte de expectativas, tanto da obra quanto dos leitores." (Cardoso Filho, 2007, p. 67). O conceito de horizonte de expectativas, introduzido por Jauss, 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"[31], que é a figura idealizada

[31] In: CARDOSO FILHO, Jorge Luiz Cunha. **40 anos de Estética da Recepção:** pesquisas e desdobramentos nos meios de comunicação. Diálogos Possíveis, Salvador, v. 6, n. 2, p.63-76, jul. 2007.

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). A teoria do efeito vê a leitura como uma experiência estética, onde o significado emerge da interação dinâmica entre as intenções do autor, as estruturas do texto e as respostas do leitor como explicado a seguir:

> Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-Ia. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem - e, daí, modificam - o mundo referencial contido no texto (Iser, 1979, p. 107).

É pela valorização do leitor e da sua visão de mundo, suas experiências, historicidade, que essas teorias inspiraram métodos de ensino de literatura, como o método recepcional desenvolvido por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini e conceitos da leitura subjetiva descritos por Annie Rouxel e Vincent Jouve. Tradicionalmente, a educação tem sido vista como um processo de transmissão de conhecimento, onde o professor é a autoridade que detém o conhecimento e os alunos são receptores passivos, o que resultou em muitos anos de ensino de literatura voltado à fichas literárias e perguntas de interpretação iniciadas com "o que o autor quis dizer". No entanto, ao aplicar os princípios da estética da recepção e da teoria do efeito, a educação literária pode ser desenvolvida utilizando processos mais interativos e colaborativos ao reconhecer e valorizar o horizonte de expectativas dos alunos. Cada estudante traz para a sala de aula suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas, que enriquecem o processo de interpretação do texto literário. Com isso, é possível criar um ambiente onde essas diversas vozes são ouvidas, respeitadas, contestadas, estimulando um diálogo aberto e construtivo.

> A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura

> voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (Jauss, 1994, p. 25).

Além disso, a teoria do efeito sugere que o leitor seja desafiado a se engajar ativamente na construção do significado, ao invés de simplesmente receber informações. Através de práticas baseadas nessas teorias, os educandos são incentivados a explorar, questionar e interpretar por si mesmos.

Ao longo do tempo, foram propostas diferentes metodologias de ensino de literatura a partir das contribuições das teorias citadas. Um exemplo, é o método recepcional 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).

Isso posto, o método recepcional enquanto proposta didática, oferece uma abordagem pedagógica que valoriza a interação ativa entre o texto literário e o leitor, alinhando às teorias de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser à prática pedagógica. Partindo do princípio de que o sentido do texto literário não está pré-determinado e fixo, mas é construído na interação dinâmica entre o leitor e a obra. O papel do professor, nesse contexto, não é o de transmitir um significado fixo, mas de facilitar a troca de ideias, a construção da interpretação do texto de forma pessoal e coletiva no ambiente escolar. Bordini e Aguiar (1988) indicam que os professores atuam de modo a criar um ambiente onde os alunos se sintam encorajados a compartilhar suas interpretações e a dialogar sobre suas leituras. Isso envolve promover discussões abertas, em que diferentes perspectivas são valorizadas e exploradas.

Ademais, essa abordagem metodológica se desenvolve a partir do conceito de horizonte de expectativas, e propõe enquanto proposta didática a ampliação desse horizonte de expectativas, que se refere ao processo transformador pelo qual a leitura de textos literários desafia e expande as percepções e compreensões prévias dos leitores. A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 83). Pensando o método recepcional enquanto proposta

didática, as autoras sistematizaram cinco passos para a aplicação das teorias propostas visando essa ampliação do horizonte de expectativas (p. 86 - 91), são elas:

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 tange aos passos apresentados, podemos visualizar o caminho que os estudantes passam ao serem expostos a obras literárias que rompem com seu universo de expectativas. Consequentemente, os leitores entram em contato com novas ideias, culturas, valores, experiências e estéticas que têm o potencial de modificar suas visões de mundo.

> Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...] Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora [...]. Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas [...] (Bordini; Aguiar, 1988, p. 84).

A ampliação do horizonte de expectativas envolve uma transformação profunda do leitor. Através da leitura, os indivíduos são constantemente convidados a revisitar e reavaliar suas próprias opiniões e preconceitos. Esse processo de confronto com o novo e o

desconhecido promove um enriquecimento cultural significativo, uma vez que os leitores adquirem uma compreensão mais diversa e abrangente dos contextos históricos, sociais e culturais. O ponto chave neste trabalho é a abordagem do papel social da literatura entendendo que o texto tem o poder de conservar "a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social" (1988, p. 9). Entendemos que a literatura fornece de forma ampla a experimentação de sentidos no encontro dos grupos sociais, que são em essência diversificados e a partir dessa troca "o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações" (p. 9) nas esferas individuais e sociais.

Nesse sentido, a arte literária tem um importante papel social e a escolha dos títulos para o ensino escolar deve partir de uma adequação à realidade do estudante, pois é através do elo criado entre o texto e seu receptor que será possível ocorrer o reconhecimento de si e do outro e consequentemente a construção do leitor literário.

> Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento dos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. [...] O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a formação mais agradável e efetiva de leitura (Bordini; Aguiar, 1988, p. 26).

É por intermédio da identificação e do reconhecimento de si no texto literário que o leitor pode desenvolver uma conexão profunda e significativa com a obra. A literatura, portanto, não só reflete a diversidade das experiências humanas, mas também ajuda a construir e afirmar a identidade dos leitores.

A presença de representações autênticas e variadas nas obras literárias é essencial para que os leitores possam se ver refletidos no texto. Quando um leitor encontra personagens, cenários e situações que ressoam com suas próprias experiências de vida, ocorre uma validação de sua identidade. Essa validação é particularmente importante para leitores que pertencem a grupos marginalizados ou sub-representados, pois a falta de representatividade na literatura leva a sensação de invisibilidade e desvalorização o afastando do texto. Esse reconhecimento não só proporciona prazer, mas também promove um senso de pertencimento e legitimidade. Ao explorar textos que apresentam realidades diferentes das suas, o leitor é desafiado a expandir seus horizontes e a considerar modos alternativos de ser e

de viver. Essa experiência com o desconhecido fomenta a empatia, a compreensão intercultural e o pensamento crítico.

Essa dinâmica entre o conhecido e o desconhecido é vital para a formação de um leitor literário. No contato com o conhecido, o leitor encontra conforto e confirmação. No entanto, é através do encontro com o desconhecido que ocorre o verdadeiro crescimento intelectual e emocional. A literatura, ao apresentar uma vasta gama de experiências humanas, proporciona um espaço seguro para os leitores explorarem e questionarem suas próprias identidades e preconceitos. No contexto educacional, a escolha de textos que refletem a diversidade dos estudantes é crucial, pois não apenas enriquece o currículo, mas também promove a equidade e a inclusão. Essa diversidade textual não só permite que mais estudantes se vejam representados, mas também educa todos os leitores sobre a riqueza encontrada na experiência humana. A formação do leitor literário, portanto, depende de um equilíbrio delicado entre a identificação e a descoberta.

Para além da questão da aproximação do texto com o leitor, que parte da identificação, as aulas de literatura devem ter como foco a expansão do universo do leitor e de seu conhecimento de mundo, ao ter contato com o texto o estudante irá confirmar ou confrontar esse espaço. Nesse âmbito, a literatura pode contribuir para a expansão desse horizonte de expectativas ao tratarmos de questões de identidade e preconceito.

> Para que as narrativas que apresentam temas polêmicos ganhem sua real dimensão, seria importante que os adultos que medeiam a leitura literária reconheçam a importância de valorizar a pluralidade de temáticas e levem em conta que a linguagem literária, pelo seu pacto de funcionalidade, pode levar o leitor a construir horizontes mais amplos (Debus, 2017, p. 93).

Um conceito muito importante e que pode ser relacionado ao método recepcional é o de Leitura Subjetiva. A leitura subjetiva segundo Rouxel é uma forma do leitor poder se apropriar do texto e torná-lo seu, o que a autora vai chamar de “texto do leitor” (Rouxel, 2012, p. 18), porque cada sujeito no encontro com o texto irá acolhê-lo de forma singular e particular partindo de uma perspectiva pessoal e subjetiva. A literatura, assim como as outras artes, tem o poder de gerar reações de diversas ordens e acreditamos que esse movimento, que pode ser da grande empolgação ao profundo desprezo, possibilita a verdadeira apropriação do texto literário.

> É essa reação sensível que indica a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz esse fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. Este, o leitor, se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir a alteridade que está nele (Rouxel, 2013, p. 28).

A leitura subjetiva se caracteriza pela experiência pessoal que cada leitor traz para o texto, tornando cada leitura única, porque possibilita o emanar de suas próprias vivências, emoções e percepções para com o texto. Além disso, o contexto sociocultural e histórico do leitor também influencia a maneira como ele interpreta o texto. A interpretação resultante é profundamente pessoal e individual. A leitura subjetiva valoriza múltiplas interpretações, reconhecendo que um texto pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas. As respostas emocionais do leitor ao texto são centrais na leitura subjetiva

Portanto, é fundamental que o ensino de literatura considere a subjetividade da interpretação dos alunos nas aulas de literatura, pois é através dessa reação que o leitor transparece e se contrapõe, transformando o texto e deixando-se transformar por ele. No caso da leitura de textos cujas temáticas lidam com preconceitos e desconstrução de estereótipos, mobilizar a subjetividade na interpretação literária é, sem dúvida, uma forma de expor aquilo que fundamenta suas concepções de mundo, e assim, possibilitar seu expurgo.

Acreditamos que ao relacionar e adaptar as teorias e metodologias propostas à ERER no contexto da educação pública brasileira atual, poderemos colher bons frutos. De certo, o processo de adaptação precisa ser constante para dialogar com as diferentes realidades apresentadas em cada escola. Porém, quando levamos em consideração o contexto, a identidade, a subjetividade, entre outros aspectos da vivência dos nossos estudantes, nos aproximamos deles enquanto indivíduos e oportunizamos um efetivo encontro com o texto literário, através do encontro consigo e com o outro.

2.3 Orixalidade na literatura infantil e juvenil, os muitos caminhos de Oiá/Iansã

O processo de selecionar obras literárias para o ambiente escolar exige um cuidado especial, posto que o objetivo maior do ensino de Literatura na escola é a formação de leitores literários. A importância dessa escolha está diretamente relacionada à capacidade das obras de engajar os alunos, estimular o pensamento crítico e promover uma apreciação mais profunda da literatura. Sabemos que ler literatura vai além de simplesmente decifrar palavras ou seguir enredos; trata-se de desenvolver uma relação com a arte da escrita, compreender a complexidade das experiências humanas e explorar diferentes perspectivas sobre o mundo. Diante do atual contexto do ensino de literatura, a escolha das obras deve conciliar a relevância dos temas com a qualidade estética, promovendo uma formação crítico-literária e oferecendo uma experiência de leitura enriquecedora e transformadora.

> A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam (Bordini; Aguiar, 1988, p. 31).

Nessa busca pelo equilíbrio entre a qualidade estética e a presença temática da religiosidade afro-brasileira enquanto aspecto cultural, partimos para a seleção das obras a serem trabalhadas nesta pesquisa. O desafio levantado exigiu uma compreensão dos elementos que tornam esses textos não apenas representativos, mas também eficazes como ferramentas educacionais, culturais e sociais, devendo levar em conta uma série de fatores que vão além da simples escolha do tema. Era essencial que esses textos oferecessem uma rica interação com a cultura e as tradições afro-brasileiras, e que igualmente pudessem proporcionar uma rica experiência literária.

Desse modo, podemos elencar alguns dos critérios estabelecidos para a seleção das obras. No aspecto estético-literário, buscamos por textos que apresentam qualidade estética, linguagem adequada à faixa-etária para o público-alvo e potencial para reflexão sobre a prática leitora. No aspecto que tange à literatura negra, selecionamos obras que rompam com estereotipias racistas e valorizem a cultura afro-brasileira, escrita por autores negros e com referências à religiosidade de matriz africana. Ademais, consideramos obras que se encaixam

no contexto do ensino de literatura na escola pública e a aplicabilidade baseada no método recepcional, contemplando as etapas de atendimento, ruptura e ampliação do horizonte de expectativas.

Iniciamos a busca pela biblioteca escolar, fazendo um breve levantamento das obras disponíveis no acervo da escola o que nos levou ao livro *Omo Obá: histórias de princesas* de Kiusam de Oliveira, ilustrado por Josias Marinho[32]. O livro foi publicado em 2009 pela Mazza Edições, foi recomendado em 2010 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e selecionado em 2011 para integrar o acervo do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), sendo distribuído às escolas pelo Ministério da Educação. Em 2018, no estado do Rio de Janeiro, o livro *Omo-Obá: Histórias de Princesas* foi alvo de uma tentativa de censura por parte de pais de crianças de uma escola particular, que contestaram sua presença no currículo escolar com base na alegação de que a "cultura africana" não deveria ser abordada com seus filhos[33].

A obra é composta por 6 contos: 1) Oiá e o búfalo interior; 2) Oxum e seu mistério; 3) Iemanjá e o poder da criação do mundo; 4) Olocum e o segredo do fundo do oceano; 5) Ajê Xalugá e o seu brilho intenso; 6) Oduduá e a briga pelos sete anéis. Na apresentação de seu livro Kiusam de Oliveira diz que "as histórias deste livro mostram como princesas se tornaram, mais tarde, rainhas. Essas histórias vêm de fontes tradicionais conhecidas, contadas e recontadas pelo povo africano (iourubano) e afro-brasileiro [...]" (2009, p. 7). Os contos são adaptações de *ìtáns*[34] e retoma elementos mitológicos que constituem a literatura religiosa dos

[32] Ver capa do livro e sinopse em APÊNDICE I.

[33] Kiusam de Oliveira, em suas redes sociais, denuncia a atitude da escola apresentando e defendendo sua obra, nas palavras da autora: "Omo-Oba é um livro que privilegia o recontar de mitos africanos pouco conhecidos pelo público brasileiro em geral. O livro apresenta seis histórias de rainhas, na figura de princesas, com o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas, independente de raça/cor, etnia, condições socioeconômicas. Tais rainhas são nossas ancestrais, uma vez que há comprovações científicas de que África é o Berço da Humanidade. A forma com que eu as apresento neste livro é sem nenhuma conotação religiosa, mergulhadas que estão na história e nos aspectos da cultura afro-brasileira, através de uma narrativa com personagens negras cheias de afeto e de empoderamento, o que é uma raridade em bibliotecas brasileiras". DENÚNCIA: Agora estamos na era da caça às publicações que tratam da cultura afro-brasileira. Geledés, 2018. Disponível em: https://www.geledes.org.br/denuncia-agora-estamos-na-era-da-caca-as-publicacoes-que-tratam-da-cultura-afro-brasileira/. Acesso em: 01 jul. 2024.

[34] De acordo com a definição dada por Juana Elbein dos Santos "A palavra nagô *ìtán* designa não só qualquer tipo de conto, mas também essencialmente os *ìtán àtowódówó*, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos *babaláwo*, sacerdotes do oráculo Ifá. Os *ítán-Ifá* estão compreendidos nos duzentos e cinqüenta e seis "volumes" ou signos chamados *Odù*, divididos em "capítulos" denominados *ese*." SANTOS, Juana Elbein dos. Os Nàgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. Tradução pela Universidade Federal da Bahia. 14. ed. Petrópolis Vozes, 2012, p. 57.

Iorubás e do culto afro-brasileiro da diáspora africana, a adaptação da autora tem como norte reforçar "características [...] capazes de empoderar meninas de todos os tempos" (p. 7).

Com uma linguagem acessível e envolvente, adequada para o público infantil, mas rica em significados culturais, as princesas são retratadas como figuras fortes, independentes e resilientes, desafiando as representações estereotipadas e frequentemente racistas de personagens negras na literatura. A obra conta também com ilustrações vibrantes e detalhadas com fortes referências ao continente africano que complementam as histórias, capturando a essência e a beleza das personagens e de suas aventuras e valorizando características fenotípicas das princesas negras. Cada conto possui um enredo à parte que explora os arquétipos dos orixás na construção de uma narrativa que promove reflexões sobre empoderamento feminino e valorização da cultura e identidade africana e afro-brasileira.

Findando-se as possibilidades de obras literárias que atendessem aos critérios estabelecidos na biblioteca escolar, seguimos para a busca de outras obras. Nesse ínterim, no ano de 2023, enquanto estávamos em busca dos títulos para esse trabalho, a Prefeitura de Uberlândia adquiriu mais de 20 mil livros que foram distribuídos entre as escolas do município[35], entre eles a obra *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* (2017) de Jarid Arraes. Através disso, nos deparamos com o livro *As Lendas de Dandara* (2015)[36] primeiro livro em prosa de Arraes, publicado de forma independente, que se esgotou em menos de um ano e foi republicado pela Editora de Cultura em 2016, em 2018 foi traduzido para o francês e publicado na França pela editora Anacaona.

As Lendas de Dandara (2015) tem como premissa recontar a história de Dandara dos Palmares, heroína negra brasileira que lutou ao lado de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares, na resistência contra a escravidão no período colonial. Na apresentação de seu livro, Jarid questiona a escassez de informações sobre a história de Dandara dos Palmares e traz a reflexão que deu origem ao texto literário, que é permeado de elementos de fantasia e busca valorizar as religiões afro-brasileiras remetendo a criação de Dandara a Orixá Iansã.

> Pensei — e ainda penso — que, se Dandara não está devidamente registrada na historiografia brasileira, o machismo e o racismo tão impregnados na nossa

[35] 'Parada Literária' da Rede Municipal de Ensino destaca mais de 20 mil livros adquiridos pela Prefeitura. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/2023/08/16/parada-literaria-da-rede-municipal-de-ensino-destaca-mais-de-20-mil-livros-adquiridos-pela-prefeitura/. Acesso em: 1 jul. 2025.

[36] Ver capa do livro e sinopse em APÊNDICE I.

> cultura certamente tiveram papéis importantes nesse enredo. Decidi então encarar a ideia das lendas como uma provocação e uma oportunidade. Pensei comigo mesma: se Dandara é uma lenda, alguém precisa escrever suas lendas (Arraes, 2015, p. 14).

A narrativa, dividida em 10 capítulos, entrelaça o tempo e espaço histórico, com elementos míticos e fantásticos ligados à cultura africana e afro-brasileira. O texto de Arraes relaciona os arquétipos da Orixá Iansã ao ímpeto guerreiro de Dandara, mesclando elementos da fantasia à vida da guerreira brasileira, destacando sua força e habilidade na luta contra a escravidão. Na trama, a Orixá desempenha um papel fundamental na criação e nas batalhas da heroína, a deusa dos ventos e da tempestade, ligada também ao fogo e ao raio, que é cultuada como grande guerreira em terras Iorubás e no Brasil. Dandara é apresentada com profundidade, sendo uma guerreira destemida e inspiradora que enfrenta adversidades com coragem e sabedoria. Por meio dessa narrativa, Arraes não apenas resgata a memória de Dandara, mas também oferece uma representação rica e simbólica de sua luta pela liberdade, utilizando a ficcionalidade para trazer à tona uma figura histórica frequentemente negligenciada.

Nessa altura da seleção das obras, já se desenhava o caminho a ser traçado na elaboração metodológica da sequência didática, visto que havíamos encontrado um eixo temático ligado à religiosidade de matriz africana. A construção simbólica e o trabalho com os arquétipos da Orixá Iansã no texto de Arraes nos direcionou na seleção do conto do livro *Omo Obá*, "Oiá e o Búfalo interior". Nesse conto sobre a princesa Oiá, ou Oyá (nome Iorubá da orixá Iansã), Kiusam Oliveira traz uma adaptação do *ìtán* "Oiá transforma-se num búfalo"[37]. Com isso, as obras de Oliveira e Arraes formam um caminho propício para a elaboração de um material didático com base no método recepcional, visto que são permeados pelos mesmos eixos temáticos ligados aos aspectos simbólicos, culturais, sociais, históricos e geográficos que atingem a população afro-brasileira, principalmente relacionadas às mulheres negras, construídos sobre os arquétipos da mesma deidade africana. Além disso, a passagem de gêneros literários, de um conto direcionado ao público infantil, para um romance juvenil, exige que o leitor desenvolva novas habilidades de leitura, encaixando-se no processo natural

[37] Ler ìtán em APÊNDICE II. O ìtán faz parte do livro de Reginaldo Prandi *Mitologia dos orixás*. PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, p. 297-299. Outra versão desse mesmo ìtán consta do livro de Pierre Fatumbi Verger, *Lendas africanas dos Orixás*. Salvador: Corrupio, 2009.

de amadurecimento curricular exigido do estudante do 6º ano do fundamental, que vive a transição da infância para a adolescência.

Enquanto obra de partida, o conto de Oliveira atende ao universo de expectativas do leitor oriundo dos anos iniciais do ensino fundamental, o atendimento se dá no contato com uma narrativa curta, com uma linguagem acessível e com forte presença de ilustrações. O processo de ampliação do horizonte de expectativas, em *As lendas de Dandara,* se dá ao passo que a narrativa de Arraes exige que o leitor compreenda e diferencie a ficção e a realidade histórica, que assimile os aspectos arquetípicos utilizados na construção da personagem principal, que se engaje em uma trama mais extensa e complexa, entre outros aspectos que desafiam o leitor em formação. Isso exige que o estudante utilize outros procedimentos e estratégias de leitura mais sofisticados, a fim de reconhecer e diferenciar as distintas composições dos gêneros textuais ligados à construção de personagem, passagem de tempo e mudança de espaço, relacionando-os, referenciando-os e traçando relações intertextuais, possibilitando essa ampliação do horizonte de expectativas, tanto temática, quanto ao gênero textual.

Definidas as obras de partida e chegada, nos restava então a escolha do objeto literário que cumprisse o papel de questionamento no processo de ampliação do horizonte de expectativas. Chegamos então até a obra *Abayomi: O reluzir de encontros preciosos* de Lívia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos (2024)[38]. A obra é também um conto voltado para o público infantil, o texto dialoga com as ilustrações de Bárbara Quintino, é posicionado como obra de questionamento do horizonte de expectativas por desafiar o leitor a reinterpretar a narrativa a partir da filosofia Ubuntu[39] "Eu sou porque nós somos". Através da história das sete irmãs guerreiras ashantis, as autoras e a ilustradora nos convidam a refletir sobre a importância da coletividade, do aprendizado transmitido pelas gerações passadas, e da relação intrínseca entre as ações do presente e o legado ancestral. O conto é estruturado como uma lenda transmitida pela mestra Griô[40], figura que simboliza a sabedoria e a ligação com as raízes africanas. A história das sete irmãs que precisam transformar seda em ouro é um reflexo de uma lição de

[38] Ver capa do livro e sinopse em APÊNDICE I.
[39] Ver mais em: DJU, Antonio Oliveira. Alteridade e Educação: uma contribuição de Paulo Freire e da filosofia Ubuntu para uma educação humanizadora. 2021.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
[40] Ver mais em: MELO, Marilene Carlos do. A figura do griot e a relação memória e narrativa. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs.). Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009, cap. XIX, 148-156.

vida que transcende o simples desafio físico, tornando-se um convite à reflexão sobre a importância do trabalho coletivo e da superação dos egoísmos individuais em prol de um bem comum.

Diferente de *Omo-Oba* (2018), a referência à ancestralidade e a cultura religiosa é construída de forma mais sutil e filosófica exigindo do leitor habilidades interpretativas mais complexas, como a compreensão da conexão entre passado, presente e futuro, além de desafiar o leitor a decifrar metáforas e imagens complexas, incluindo as referências utilizadas para retomar práticas e conceitos afro-religiosos. Publicado em 2024 pela Yellowfante, o conto de Vaz e Ramos instiga o leitor a utilizar estratégias interpretativas mais complexas, contribuindo para o processo de ampliação do horizonte de expectativas.

O título da obra Abayomi é de origem iorubá que significa "encontro precioso", que também nomeia as bonecas feitas de retalhos de tecido. Embora frequentemente se diga que essas bonecas foram feitas por mães africanas durante a travessia forçada no Atlântico, como símbolos de resistência e afeto para transmitir proteção aos filhos, essa versão popular da origem das bonecas não é corroborada por registros históricos[41]. Entretanto no conto, o significado simbólico de Abayomi é explorado para construir uma narrativa que entrelaça o passado e o presente, estabelecendo um diálogo entre as experiências ancestrais e as vivências contemporâneas.

As 3 obras selecionadas - “Oyá e o Búfalo Interior”, *Abayomi: O reluzir de encontros preciosos* e *As Lendas de Dandara* - compartilham uma base comum de elementos que os tornam adequados para o trabalho com o método recepcional, já que sugerem uma progressão interpretativa com um mesmo eixo temático. Todas as obras abordam questões de identidade e ancestralidade fazendo referências diretas ou indiretas a elementos da cultura religiosa de matriz africana, principalmente através da Orixá Oyá/Iansã. Os textos estabelecem uma conexão simbólica através da mitologia africana, ancestralidade e empoderamento feminino, formando uma sequência progressiva no entendimento das personagens e de seus arquétipos. As obras se complementam ao representar diferentes formas de se conectar com essa cultura

[41] A verdadeira origem das bonecas abayomi remonta à década de 1980, quando a artesã brasileira Waldilena “Lena” Serra Martins começou a criar e divulgar essas bonecas como um símbolo de resistência e de identidade afro-brasileira. A denominação abayomi foi proposta por Ana Gomes, professora e militante do Movimento de Mulheres Negras, que, ao integrar um dos primeiros grupos de produção de abayomis, escolheu esse nome para homenagear o nascimento de seu filho e resgatar a tradição das bonecas, que passaram a representar, além de afeto, a preservação da memória e da ancestralidade. Disponível em: https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/ Acesso em: 23 jun. 2025.

ancestral, permitindo uma leitura que amplia o horizonte de expectativas do aluno, ao mesmo tempo que mantém uma linha narrativa coerente e encantadora.

Como visto, a seleção das obras considera a importância da temática e das resistências culturais enfrentadas pelas religiões de matriz africana, por isso optamos por textos que abordam a cultura religiosa sem que ela seja o foco central das obras. A premissa do nosso trabalho é elaborar uma proposta didática com a literatura negra brasileira que contemple os aspectos culturais ligados à religiosidade, de maneira a explorar a naturalização da temática e não um trabalho de cunho proselitista ou paradidático.

Em síntese, as obras selecionadas correspondem aos critérios estabelecidos em seu caráter estético-literário presente na construção das narrativas, enquanto obras de partida, ruptura e chegada que colaboram com um aprofundamento e amadurecimento do leitor. Para além disso, correspondendo aos critérios de categorização enquanto literatura negra, em referência aos escritos de Cuti (2010) e Bernd (1988), as 3 obras cumprem os requisitos de autoria e abordam a vivência e experiência negra. Kiusam de Oliveira, Lívia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos, e Jarid Arraes são mulheres negras contemporâneas que atuam e ocupam espaços acadêmicos, políticos, artísticos, sociais e culturais, e que utilizam suas obras para romper com estereótipos associados à população negra tão presentes na história da literatura brasileira. Assim como aponta Gomes: "A escrita (da mulher) negra é construtora de pontas. Entre o passado e o presente, pois tem traduzido, atualizado e transmutado em produção cultural o saber e a experiência de mulheres através das gerações" (Gomes, 2004, p. 13). Dessa maneira, a escolha das obras se justifica e se baseia nos arcabouços teóricos descritos na pesquisa, revelando um grande potencial na aplicação didática em um ensino de literatura que se propõe antirracista.

3 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para a execução desta pesquisa, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as teorias mobilizadas para embasamento da metodologia, a respeito do ensino de literatura, método recepcional, leitura subjetiva, como também, educação para as relações étnico-raciais, diversidade e intolerância religiosa no espaço escolar. Assim como, levantamento documental com base nos textos legais que tratam sobre a educação no Brasil, com foco nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Posteriormente, este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP da Universidade de Uberlândia.

Durante o processo de levantamento dos documentos para o CEP, já encontramos o primeiro obstáculo para a aplicação da pesquisa. Um dos documentos solicitados pelo Comitê de Ética é a autorização da instituição co-participante, no caso uma autorização emitida pela escola. Na cidade de Uberlândia as diretorias escolares não possuem autonomia para aprovar nenhuma intervenção externa sem antes solicitar aprovação da secretaria de educação, ou seja, nenhuma escola pode promover palestras, oficinas, apresentações culturais ou quaisquer atividades que necessitem de algum profissional, artista, pesquisador etc. que não esteja vinculado à prefeitura de Uberlândia, sem antes enviar a solicitação para a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Somente após análise e aprovação do CEMEPE que as escolas podem realizar os eventos pedagógicos. Desse modo, apesar da pesquisadora ser funcionária efetiva da Secretaria de Educação, por se tratar de uma pesquisa relacionada à Universidade, a documentação foi enviada ao centro de estudos e projetos para o parecer da instituição.

Desde de o envio da documentação, já imaginando que teríamos algum tipo de embargo na liberação, trabalhamos na elaboração da sequência didática, a fim de poder apresentar uma proposta metodológica que mostrasse as bases legais e teóricas em que está apoiado esse trabalho. O projeto de pesquisa e a solicitação foram enviados em janeiro de 2024, e apenas após muita cobrança em abril do mesmo ano marcaram uma reunião presencial para discutir a pesquisa. Para que a liberação fosse assinada, foi preciso apresentar os planos

de aula, além de atestar e explicar que as aulas não teriam nenhum viés proselitista e que a abordagem estava de acordo com as leis nacionais e a BNCC. Informaram, ainda, das possíveis retaliações que poderemos sofrer dos pais e reiteraram a necessidade de documentação de autorização dos responsáveis.

Apesar dos entraves burocráticos para a liberação da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação, a recepção do trabalho por parte da direção e da equipe gestora da escola foi bastante positiva, considerando que a temática já vinha sendo discutida anteriormente na unidade escolar. Em outras ocasiões, houve embates relacionados à presença de práticas religiosas no ambiente escolar, como o hábito de orações cristãs em grupo e a circulação de exemplares da Bíblia em diferentes espaços da escola. Diante de um corpo docente majoritariamente cristão, esperava-se haver certa resistência ao desenvolvimento de uma proposta voltada à valorização das religiosidades de matriz africana. No entanto, essa pesquisa não enfrentou objeções explícitas à sua realização no âmbito escolar. Pelo contrário, contou com a colaboração dos colegas e o apoio da gestão.

Para a aplicação, elaboramos uma sequência didática detalhada, com as habilidades e competências da BNCC a serem trabalhadas no 6º ano do ensino fundamental II. As turmas de 6º ano da escola participante contam com aproximadamente 138 estudantes, em sua maioria, oriundos do 5º ano do fundamental I, foi escolhida uma das 4 turmas, com 32 alunos. Foi realizada reunião com os pais e/ou responsáveis e com os alunos com a finalidade de explicar os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Ressaltamos que todos os alunos executaram as atividades propostas na sala de aula, todavia, foram desconsideradas para pesquisa os dados daqueles que não assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e o **Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos incompletos.**

A partir disso, a proposta didática, detalhada nas seções seguintes, foi desenvolvida no 2º semestre de 2024, por meio de atividades elaboradas a partir das teorias mobilizadas que utilizou a metodologia da pesquisa-ação para análise dos dados coletados. Para essa pesquisa, consideramos cada aula com duração de 50 minutos, nos moldes do ensino regular.

Os dados foram analisados conforme os critérios estabelecidos pelas teorias mobilizadas nos parâmetros impostos pela metodologia da pesquisa-ação. Para preservar a identidade dos estudantes participantes e, ao mesmo tempo, manter a conexão simbólica com os temas abordados na pesquisa, optou-se por atribuir aos alunos codinomes inspirados em

objetos e elementos simbólicos utilizados nas práticas do Candomblé. Termos como *Abèbè, Adé, Agogo, Fìlà*, entre outros, foram escolhidos por sua representatividade cultural, funcionando como um gesto metodológico de reconhecimento e valorização das tradições afro-brasileiras[42]. A escolha dos codinomes também reforça o compromisso ético da pesquisa com o respeito à individualidade dos estudantes, garantindo o anonimato durante a exposição dos dados.

Os questionários inicial e final foram analisados a fim de comparar as perspectivas dos estudantes antes e depois da aplicação da sequência didática. Além disso, a análise dos diários de leitura foi fundamental para traçar o percurso subjetivo que o leitor percorreu e suas percepções ao longo da aplicação didática. Temos o desejo de que esse estudo possa servir para o docente da escola básica como um apoio prático-teórico para um ensino de literatura que contemple as questões étnico-raciais e que ajude a construir uma sociedade que valorize a cultura afrodescendente e que combata a intolerância religiosa no meio escolar.

[42] **Abèbè**: leque ou espelho; **Adé**: coroa; **Ààjá**: sino ritual; **Agogô**: instrumento de percussão; **Àtòrì**: paramenta de Oxoguian e/ou vareta utilizada para a percussão dos atabaques no Candomblé; **Fìlà**: chapéu masculino ou acessório que cobre os olhos dos Orixás; **Ibiri**: paramenta de Nanã; **Ide**: pulseira; **Ìlèkè**: colar de contas; **Iná**: fogo; **Kèlè**: colar de iniciação; **Màrìwò**: folha de dendezeiro; **Mòkán**: colar de palha que liga céu e terra, usado pelos iniciados; **Obè**: faca ritual; **Ofà**: arco e flecha, paramenta de Oxóssi; **Oguê**: espada de Ogum; **Òkúta**: pedra consagrada; **Ommí**: água; **Òpásorò**: cajado de Oxalá; **Orobô**: fruto ritual; **Ota**: pedra sagrada; **Oyin**: mel; **Pepelè**: altar ou tablado de atabaques; **Sàsàra**: paramenta de Obaluaiê e Omolú; **Sééré**: chocalho de Xangô.

3.1 Metodologia

Com o intuito de cumprir os objetivos propostos, passaremos para a estruturação e planejamento da pesquisa, que é de caráter qualitativo. Por se tratar de um trabalho que visa a aplicação prática das teorias apresentadas a base teórica mobilizada será a partir dos estudos da metodologia da pesquisa-ação. Para David Tripp "A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (2005, p. 445). Ou seja, é um tipo de pesquisa que possui critérios particulares que a distingue de outros tipos de pesquisas acadêmicas, pois exige que o pesquisador atenda aos critérios elementares de qualquer pesquisa para a construção, reflexão e análise da prática elaborada, consequentemente, no caso da docência, gerando mudanças no exercício da prática pedagógica.

Por se tratar de uma pesquisa que prevê a atuação dos agentes incluídos no trabalho, seja pesquisador ou pesquisado, o autor afirma que a "pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar" (p. 448). Sendo assim, seguiremos para uma breve apresentação da escola, a fim de contextualizar os participantes da pesquisa e seu entorno.

Pela natureza do trabalho, a escola foi selecionada por ser a instituição educacional em que a professora pesquisadora deste projeto está atualmente lotada, no cargo de Língua Portuguesa no turno matutino nos anos finais do ensino fundamental com turmas de 6º ao 9º ano. A escola está localizada no município de Uberlândia - Minas Gerais, no bairro Tocantins, região oeste da cidade.

A instituição funciona nos 3 turnos e atende as seguintes etapas e modalidades de ensino, todas presenciais: EJA - Educação de Jovens e Adultos, PMAJA – Programa Municipal de Jovens e Adultos, Ensino fundamental (anos iniciais e anos Finais) e educação especial. De acordo com último censo feito em 2018 a escola possui 1003 estudantes matriculados, 97°% moravam no território em que a escola está situada, destes 397 estavam nos anos finais do ensino fundamental. No ano de 2023 foram 393 alunos matriculados nesse segmento. O colégio é considerado de periferia e a maioria dos estudantes são de classe social média-baixa, uma quantidade relevante é atendida por programas de transferência de renda,

para além disso, parte dos estudantes residem no assentamento Renovação, às margens da BR-365, que fica próximo à escola. Outro dado relevante é o quantitativo de alunos por cor/raça informado pela família no ato de matrícula, dos estudantes do ensino fundamental II, anos finais: 53,68% são pardos, 10,39% pretos, 33,77% brancos e 2,16% não informaram.[43]

Em virtude de o foco do trabalho estar no ensino de literatura, o critério para a seleção das turmas participantes é, primeiramente, restringido a aplicação em turmas em que a professora leciona apenas a disciplina de literatura, separada da disciplina de Língua Portuguesa como é uma característica da grade curricular do município. Visto que as aulas serão elaboradas em consonância com o que ditam os documentos oficiais para o ensino de literatura e que respeitem as limitações de tempo e frequência a que os professores de literatura estão submetidos. Atualmente, a escola possui 13 turmas de ensino fundamental II, cada uma com 50 minutos de aula de literatura por semana.

A turma selecionada para a aplicação da proposta foi uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II. A escolha por essa turma levou em consideração dois fatores fundamentais: primeiramente, trata-se de um grupo com o qual a professora teve pouco ou nenhum contato anterior ao ano letivo de 2024. Apesar de ser a professora da turma desde o primeiro semestre de 2024, optou-se por não abordar diretamente a temática da religiosidade afro-brasileira ou cultura africana ou afro-brasileira durante o primeiro semestre letivo, justamente para tentar preservar o ineditismo da proposta didática a ser aplicada no segundo semestre. Essa decisão metodológica visou garantir a autenticidade das reações dos estudantes ao primeiro contato com o conteúdo, sem interferência de abordagens prévias.

Além disso, como a temática da religiosidade de matriz africana já fazia parte do repertório de aulas da professora com outras turmas da escola, com as quais já havia desenvolvido alguns trabalhos sobre literatura afro-brasileira. A escolha por um grupo recém-ingresso no segmento, ainda em processo inicial de construção de vínculo com a docente, minimiza possíveis enviesamentos na percepção dos alunos. Considerando que o pertencimento religioso da professora é amplamente conhecido na comunidade escolar, havia o risco de que estudantes mais antigos respondessem de forma a agradar ou confirmar o que acreditassem ser o desejo da docente, o que poderia comprometer a fidedignidade dos dados.

[43] As informações apresentadas encontram-se no Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2020/2021. O PPP da escola foi elaborado a partir de dados coletados do SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE).

Assim, a escolha metodológica buscou garantir maior neutralidade e espontaneidade nas interações, respeitando os critérios de confiabilidade da pesquisa e fortalecendo a análise crítica dos efeitos da proposta didática aplicada.

Nessa perspectiva, a proposta didática para o ensino de literatura será uma adaptação da proposta de Bordini e Aguiar (1988), com base nos estudos do método recepcional. As aulas foram elaboradas a partir de 5 etapas determinadas pelas autoras citadas no capítulo anterior, a saber: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Contudo, apesar da orientação das autoras de partirmos de temáticas propostas pelos estudantes, durante a etapa de Determinação do horizonte de expectativas optamos por oferecer aos estudantes um tema previamente selecionado a partir de sua relevância, observada nas relações entre estudantes que professam religiões afro-brasileiras e aqueles que não tem acesso a essa manifestação religiosa e que muitas vezes só a conhecem por meio do senso comum. Porém, ainda utilizamos textos que correspondam ao nível de leitura apresentado pelos discentes. Sendo assim, na etapa 1, aplicamos um questionário visando determinar os horizontes de expectativas que os alunos possuem a respeito da temática a ser trabalhada, determinando o perfil e o conhecimento prévio dos estudantes quanto às religiões afro-brasileiras, para que ao final da pesquisa pudéssemos comparar os horizontes de expectativas inicial e final.

Em seguida, atendendo a etapa 2, atendimento ao horizonte de expectativas, trabalhamos o conto o conto “Oiá e o búfalo interior” do livro *Omo Obá:* histórias de princesas (2009) de Kiussam de Oliveira. Na etapa seguinte, de ruptura dos horizontes de expectativas, escolhemos a obra de *Abayomi:* O reluzir de encontros preciosos de Lívia Sant’Anna Vaz e Chiara Ramos (2024) que apresenta elementos da filosofia africana e afro-brasileira e traz conceitos importantes para entendermos a cultura afro-brasileira. E em seguida, ainda nesta etapa, trouxemos como obra de 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 uma das ferramentas para coleta de dados e a partir do conceito de leitura subjetiva, aplicamos o diário de leitura. Segundo Rouxel, diário de leitura é o registro que os alunos fazem de suas interpretações subjetivas, "a prática dos diários de leitura é uma forma privilegiada de explorar o processo de leitura, observar como se dá a lógica associativa (intertextualidade e interleitura), como se elabora, por afirmação de si ou por questionamentos, a construção identitária" (Rouxel, 2012, p. 20). Esta ferramenta permite que os alunos exponham suas impressões pessoais e associações provocadas durante a leitura, promovendo uma compreensão mais profunda e pessoal dos textos literários. Além disso, os diários incentivam a reflexão contínua, a auto expressão e o desenvolvimento de uma voz própria no processo de leitura e escrita.

Assim, os diários de leitura e as produções escritas feitas durante a aplicação das aulas foram os principais dados analisados. Essas produções proporcionam uma visão detalhada de como cada aluno interage com os textos, no caso da temática selecionada, como ele lida com a cultura afro-brasileira ligada às religiosidades de matriz africana. A análise dessas produções permitiu identificar padrões de compreensão, dificuldades comuns e áreas de interesse, ajudando a ajustar as estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos, além do mais, nos possibilitou entender o ponto de vista da criança sobre a temática. Para além disso, trabalhamos com esse método para captar o percurso que o estudante percorreu ao trabalharmos com os textos selecionados, sua percepção e possíveis possibilidades de ampliação do horizonte de expectativas. Dessa forma, pudemos observar o desenvolvimento progressivo da capacidade crítica e interpretativa dos alunos, bem como sua habilidade de conectar os textos com suas próprias experiências, vivências e visões de mundo.

Em nosso estudo, abordamos questões raciais e do racismo religioso, utilizando textos que incorporam os arquétipos dos orixás para a construção de sentido e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Ao explorar esses textos, os diários de leitura nos permitiram captar as reações dos estudantes, para além das observadas durante a aplicação, aos temas de identidade racial e religiosa, bem como suas reflexões sobre a representatividade e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Através da leitura e da escrita, os alunos puderam aprofundar seu entendimento sobre a cultura e as religiões afro-brasileiras, desafiando preconceitos e estereótipos e construindo uma visão mais respeitosa e informada, ou seja, expandindo seu horizonte de expectativas para as relações étnico raciais, da mesma

forma, quando os alunos se veem representados nos textos e têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias identidades e culturas, o aprendizado se torna mais significativo e transformador.

Trabalhar a literatura valorizando a perspectiva da criança é essencial para criar um ambiente de aprendizado significativo e inclusivo. Quando os alunos sentem que suas vozes e experiências são reconhecidas e valorizadas, eles se tornam mais engajados e motivados. A literatura, vista através dos olhos das crianças, revela novas dimensões de interpretação e significado, muitas vezes ignoradas por abordagens mais tradicionais. Além disso, incorporar a visão das crianças no estudo da literatura também promove o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, como a empatia e a capacidade de ouvir e respeitar diferentes pontos de vista e culturas.

3.2 Apresentação da proposta de intervenção

A proposta de sequência didática fundamenta-se na aplicação da Lei 11.645/08, que aborda a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira na literatura, com foco na promoção e valorização da cultura afro-religiosa. Com o intuito de construir uma sociedade plural e promover os direitos humanos, a sequência prioriza a inclusão de textos literários que representem a diversidade cultural, especialmente a literatura negra, afro-brasileira e temas relacionados à cultura africana. A abordagem enfrenta questões étnico-raciais, incluindo a intolerância religiosa, utilizando a literatura como meio para desenvolver empatia, respeito e ampliar a visão de mundo dos alunos. A estratégia será implementada em uma escola com expressiva população negra, localizada em um bairro com número significativo de terreiros e envolvido nas festividades do Congado. Assim, a proposta visa adaptar a educação literária à diversidade cultural dos alunos, promovendo a conscientização sobre a pluralidade e valores sociais. O tema da sequência didática a ser aplicada nas aulas de literatura é: A cultura e mitologia afro-brasileira na literatura. As aulas foram elaboradas para o 6º ano do fundamental, a ser aplicada em dez aulas, contemplando um bimestre no calendário escolar. A sequência didática foi elaborada com base nos documentos legislativos acerca do ensino de literatura. Desse modo, elencamos algumas competências da BNCC para nortear os objetivos deste trabalho, a saber:

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018a, p. 9)

Com base nessas competências, temos como objetivo fomentar e promover a literatura na escola, na perspectiva de formação de leitores literários, e o contato dos

estudantes com a temática e propor o debate visando o fortalecimento da autoestima de crianças de terreiro e o combate à intolerância religiosa propondo expandir o "horizonte de expectativas" dos estudantes. Além disso, nos propomos a trabalhar com os estudantes atividades que visam identificar e analisar os "horizontes de expectativas" dos discentes quanto à literatura e à temática proposta; estimular a leitura crítica do texto literário, além de promover a reflexão e o diálogo com os textos lidos; refletir sobre as condições de produção do texto literário; reconhecer a se apropriar do gênero diário de leitura, levando em consideração estrutura e linguagem; investigar a visão de mundo dos estudantes sobre a cultura afro-brasileira e africana, em especial às religiões afro-brasileira; apresentar textos literários de gêneros diversos que fomentem a valorização da cultura afro-brasileira; proporcionar a crianças negras e não negras referenciais positivos acerca da mitologia e religiosidade afro-brasileira, fortalecendo o processo de construção de identidades que respeite e valorize a diversidade étnico-racial e cultural, e combater a intolerância religiosa e utilizar os saberes ancestrais e valores culturais africanos e afro-brasileiros como ferramentas de autoestima e empatia.

A proposta didática elaborada nesta pesquisa está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do ensino fundamental, especialmente no que se refere ao trabalho com textos literários diversos, à valorização da leitura autônoma, à apreciação estética e crítica de produções culturais, à promoção do diálogo entre diferentes linguagens artísticas e à discussão de temas sociais, culturais e identitários. As atividades propostas também incentivam a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de reconhecer valores, visões de mundo e perspectivas diversas nos textos que leem, além de estimular a produção de interpretações pessoais e compartilhadas. Nesse sentido, mobilizam-se habilidades que envolvem a leitura expressiva e interpretativa, a análise intertextual, o reconhecimento de elementos estruturais dos gêneros narrativos, a identificação de valores culturais e sociais, bem como a participação em práticas de compartilhamento de leitura e discussão oral de temas complexos. As habilidades contempladas na BNCC que sustentam essa proposta são: EF67LP27, EF67LP28, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP21, EF69LP26, EF69LP28, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP44, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP49 e EF69LP53.

3.3 Sequência Didática

QUADRO 1 a 10 - Planos de aula

AULA 1
Etapa do método recepcional: Atendimento do horizonte de expectativas
Atividade: Os estudantes serão levados para a biblioteca da escola, visto que o espaço possui uma TV e facilidade para a organização dos tablets para a aplicação do questionário. Os estudantes serão orientados a sentar e abrir os tablets. Iremos explicar a atividade e dar algumas orientações quanto ao preenchimento do questionário (APÊNDICE II). Enquanto os estudantes respondem, colocaremos o clipe de Luedji Luna - Um corpo no mundo[44], a fim de ambientar este momento. ● **Recursos necessários:** questionário elaborado para a coleta de dados disponibilizado nos tablets disponíveis na escola, televisão para transmitir o audiovisual de Luedji Luna. ● **Produto:** planilha com respostas do questionário.
Orientações: Orientações para Preenchimento do Questionário ● Leia atentamente: antes de começar a responder, leia todas as perguntas e instruções com cuidado para entender o que está sendo pedido. ● Seja honesto: responda às perguntas de forma sincera e precisa. Sua opinião é muito importante para a pesquisa. ● Explique suas respostas: tente não responder apenas com "sim" ou "não". Sempre que puder, dê respostas mais completas e explique um pouco mais sobre o que você pensa. ● Utilize exemplos quando necessário: se a pergunta pedir exemplos ou

[44] Clipe audiovisual, intérprete: Luedji Luna - Um corpo no mundo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA. Acesso em: 08 jun 2025.

explicações, forneça detalhes claros e específicos para que suas respostas sejam compreendidas corretamente.

- Não se preocupe com erros: não se preocupe com erros gramaticais ou de digitação. O foco é o conteúdo da sua resposta.
- Mantenha a confidencialidade: lembre-se de que suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos.
- Reveja suas respostas: se possível, revise suas respostas antes de enviar para garantir que todas as informações estejam corretas e completas.Faça perguntas se necessário: Se tiver dúvidas sobre alguma pergunta ou sobre como preencher o questionário, não hesite em pedir esclarecimentos.

AULA 2

Etapa do método recepcional: Atendimento do horizonte de expectativas

Atividade: No início da aula a professora irá preparar a turma em uma roda de leitura, preferencialmente em espaço destinado à leitura. Primeiramente, apresentará o aspecto visual do livro, capa, ilustração do conto em questão, além do nome do livro e do conto. Antes de iniciar a leitura, será feito um questionamento a fim de perceber quais conhecimentos de mundo os estudantes acessam com os dados informados. Após esse primeiro contato, será iniciada a leitura pela professora, que utilizará de recursos expressivos da fala para atrair a atenção dos estudantes. Ao final da leitura, coletar oralmente as primeiras impressões dos estudantes e separar um momento para escrita do diário de leitura, guiando os estudantes para a elaboração dos diários.

- **Recursos necessários:** Livro *Omo-oba: histórias de princesas* de Kiusam de Oliveira.
- **Produto:** Diários de Leitura

AULA 3
Etapa do método recepcional: Atendimento do horizonte de expectativas
Atividade: Iniciaremos com uma breve retomada do conto "Oiá e o Búfalo Interior", revisitando a ideia central do animal interior como um símbolo das qualidades pessoais e da força interna. Faremos uma introdução para reforçar o conceito de que cada um de nós pode ter um animal que representa nossas características especiais. Em seguida, convidaremos os alunos a refletirem sobre suas próprias qualidades e como elas podem se relacionar com diferentes animais. Acionando conceitos de representação, figuras de linguagem, arquétipos etc. Após essa reflexão, passaremos para a parte prática da aula. Distribuiremos papéis grandes, lápis, canetas coloridas, tintas e outros materiais de arte, orientando os alunos a desenharem uma imagem de si mesmos ao lado de seu animal interior. Pediremos que incluam detalhes que destaquem como o animal escolhido representa suas qualidades e características pessoais. Com os desenhos finalizados, organizaremos um espaço na sala de aula para montar um mural coletivo. Ajudaremos a colar os desenhos em uma área designada, criando um mural que ilustra a diversidade dos animais interiores e as qualidades que cada um representa. Finalizaremos a aula com uma breve reflexão em grupo, onde cada aluno compartilhará seu trabalho e discutirá o processo de criação e a relação entre seu animal interior e suas características pessoais. ● **Recursos necessários:** Papel e instrumentos de desenho, cartolina. ● **Produto:** Mural de desenhos.

AULA 4
Etapa do método recepcional: Ruptura do horizonte de expectativas
Atividade: No início da aula a professora irá preparar a turma em uma roda de leitura, preferencialmente em espaço destinado à leitura ou ao pé de uma árvore. Primeiramente, apresentará o aspecto visual do livro, capa, ilustração, além do nome do livro. Antes de iniciar a leitura, será feito um questionamento a fim de perceber quais conhecimentos de mundo os estudantes acessam com os dados informados. Após esse primeiro contato, será iniciada a leitura pela professora, que utilizará de recursos expressivos da fala para atrair a atenção dos estudantes. Ao final da leitura, coletar oralmente as primeiras impressões dos estudantes e separar um momento para escrita do diário de leitura, guiando os estudantes para a elaboração dos diários. ● **Recursos necessários:** Livro *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos* de Lívia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos. ● **Produto:** Diários de leitura.

AULA 5
Etapa do método recepcional: Ruptura do horizonte de expectativas
Atividade: Iniciaremos nossa aula retomando o texto literário lido na aula anterior, "Abayomi: o reluzir de encontros preciosos", e discutiremos como os conceitos abordados no conto se conectam com a cosmovisão africana e a história das bonecas Abayomi. Explicaremos o conceito de **"ubuntu"**, que significa "eu sou porque nós somos", destacando a importância do trabalho em grupo e da interdependência, e como isso é refletido na filosofia africana. Passaremos para a história das **bonecas Abayomi**, abordando o conceito de forma crítica. Embora

frequentemente se diga que essas bonecas foram feitas por mães africanas durante as viagens dos tumbeiros para transmitir proteção e afeto aos filhos, essa narrativa é uma versão popular da origem das bonecas. Complementaremos a explicação lembrando que não há registros históricos que associam as bonecas Abayomi ao período colonial. A versão mais recente e documentada das bonecas Abayomi foi criada pela artesã brasileira Waldilena "Lena" Serra Martins na década de 1980. A denominação **"Abayomi"**, que significa "Encontro precioso" em Iorubá, foi dada por Ana Gomes, uma professora e militante do Movimento de Mulheres Negras, que integrava um dos primeiros grupos de produção de abayomis. Ela escolheu esse nome para honrar o nascimento de seu filho e a tradição das bonecas, que hoje simbolizam a resistência e a identidade cultural afro-brasileira. A partir dessa exposição, dividiremos a turma em 7 grupos e distribuiremos tecidos africanos e materiais para a confecção das bonecas Abayomi. Orientaremos cada grupo na criação de sua boneca, aplicando os conceitos discutidos e reforçando a importância de trabalhar em equipe e respeitar as tradições. Após a confecção, organizaremos uma exposição visual na escola para que todos possam apreciar as bonecas e refletir sobre o trabalho coletivo e o significado cultural dos trabalhos realizados.

- **Recursos necessários:** Tecidos africanos variados para fazer as roupas, tecido grande para fazer o corpo da boneca.
- **Produto:** Exposição das bonecas confeccionadas pela turma.

AULA 6
Etapa do método recepcional: Questionamento do horizonte de expectativas
Atividade: Distribuiremos os livros *As Lendas de Dandara*, de Jarid Arraes, para cada estudante. Pediremos que observem todas as informações

disponíveis no livro que podem ajudá-los a elaborar hipóteses sobre o texto, incluindo a capa, a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia, o índice e as indicações bibliográficas. Solicitaremos que analisem o título do texto e compartilhem suas primeiras impressões. Perguntaremos se gostaram ou não da apresentação do livro e se têm vontade de ler o texto. Pediremos também que reflitam sobre o tipo de texto que esperam encontrar e sobre o que acreditam que o texto trata. Após essa reflexão inicial, cada aluno lerá individualmente a introdução do livro, onde a autora explica a motivação para a criação da personagem e do enredo da história. Em seguida, promoveremos uma discussão sobre como o livro se relaciona com as outras obras que já estudamos. Analisaremos a estrutura do livro, a apresentação e os elementos visuais e textuais em comparação com os livros anteriores. Discutiremos como esses aspectos influenciam as expectativas dos alunos e como percebem as diferenças entre os gêneros textuais e o que esperam do novo texto.

- **Recursos necessários:** Livro *As Lendas de Dandara* de Jarid Arraes
- **Produto:** Discussão coletiva.

AULA 7
Etapa do método recepcional: Ampliação do horizonte de expectativas
Atividade: Iniciaremos a aula com a leitura em sala do primeiro capítulo de *As Lendas de Dandara*, intitulado "O nascimento de Dandara". A professora fará a leitura em voz alta enquanto os alunos acompanham o texto em seus próprios exemplares do livro. Após a leitura, dedicaremos um momento para que cada aluno escreva em seu diário de leitura, refletindo sobre suas percepções, sentimentos, expectativas e sensações em relação ao capítulo lido. Em seguida,

será solicitado que os alunos leiam em casa os capítulos dois e três, "A cura de Bayô" e "O cavalo roubado", registrando suas impressões também nos diários.

- **Recursos necessários:** Livro *As Lendas de Dandara*, diários de leitura.
- **Produto:** Diários de leitura com reflexões sobre o primeiro capítulo e registros sobre os capítulos lidos em casa.

AULA 8

Etapa do método recepcional: Ampliação do horizonte de expectativas

Atividade: Começaremos a aula revisitando os capítulos lidos em casa e propondo a partilha dos diários de leitura. Os alunos que desejarem poderão ler trechos de seus diários referentes aos capítulos dois e três. A discussão abordará aspectos narrativos como os personagens, o contexto histórico da narrativa, o Quilombo dos Palmares, e as figuras de Dandara e Zumbi dos Palmares. Exploraremos também elementos da cultura afro-brasileira presentes no texto, os Orixás, e as características marcantes de Dandara. Após a partilha, os alunos deverão escrever em seus diários sobre como o debate em sala influenciou suas percepções. Continuaremos a leitura do livro com o quarto capítulo, "O encontro com Iansã". Por fim, os alunos serão orientados a ler em casa os capítulos cinco e seis, "O navio negreiro" e "Dandara e Zumbi", registrando suas impressões nos diários.

- **Recursos necessários:** Livro *As Lendas de Dandara*, diários de leitura.
- **Produto:** Diários de leitura com reflexões sobre o primeiro capítulo e registros sobre os capítulos lidos em casa.

AULA 9
Etapa do método recepcional: Ampliação do horizonte de expectativas
Atividade: Iniciaremos a aula revisitando os capítulos lidos em casa e propondo a partilha dos diários de leitura. Os alunos que desejarem poderão ler trechos de seus diários referentes aos capítulos cinco e seis. A discussão será focada em aspectos sociais como o empoderamento feminino, desigualdade de gênero, machismo, a mulher negra na sociedade, a luta contra a escravidão, e os arquétipos de Iansã presentes na narrativa. Também analisaremos a relação entre esses temas e os contos lidos nas primeiras aulas. Após a partilha, os alunos escreverão em seus diários sobre o debate em sala e como ele influenciou suas reflexões. Continuaremos com a leitura do sétimo capítulo, "Fogo na casa grande", e os capítulos oito e nove, "A emboscada" e "Senzalas vazias", deverão ser lidos em casa, com registros nos diários de leitura. ● **Recursos necessários:** Livro *As Lendas de Dandara*, diários de leitura. ● **Produto:** Diários de leitura com reflexões sobre o primeiro capítulo e registros sobre os capítulos lidos em casa.

AULA 10
Etapa do método recepcional: Ampliação do horizonte de expectativas
Atividade: Para encerrarmos a leitura de *As Lendas de Dandara*, faremos uma atividade especial: um piquenique literário. Durante o piquenique, realizaremos a leitura do último capítulo, "A Pedreira". Após a leitura, os alunos terão um momento para escrever em seus diários de leitura sobre suas percepções finais,

sentimentos e análises da obra como um todo. O diálogo sobre o livro será conduzido de maneira descontraída, permitindo que todos compartilhem suas reflexões. Vamos abordar temas como os aspectos literários marcantes, a construção da narrativa, e como o texto dialoga com as vivências trazidas pelos alunos. Esse debate final servirá para refletir sobre a totalidade da obra e os aprendizados adquiridos ao longo da leitura. Nesse contexto descontraído, aplicaremos um questionário final, que será um instrumento de avaliação para verificar os ganhos literários dos alunos ao longo das leituras dos três livros trabalhados. O questionário terá como foco a reflexão dos alunos sobre suas percepções de crescimento no campo da leitura e interpretação literária, assim como o impacto dos temas abordados nas aulas. Eles serão incentivados a pensar sobre a diversidade de gêneros textuais estudados, as questões culturais afro-brasileiras discutidas e a maneira como as histórias enriqueceram suas visões literárias e pessoais.

- **Recursos necessários:** Livro *As Lendas de Dandara*, diários de leitura, tablets com o questionário final.
- **Produto:** Debate e planilha com as respostas dos questionários.

Fonte: Elaborado pela autora

4. ANÁLISE

Antes de iniciar as análises, considero fundamental apresentar o contexto no qual o plano didático foi aplicado. Sou professora efetiva na rede municipal de ensino desde 2019, com carga horária de 25 horas semanais, distribuídas entre 16 aulas, dois horários de módulo a serem cumpridos na escola e cinco horários onde melhor lhe convier, conforme previsto nas diretrizes municipais. No ano de 2024, em razão de minha licença para formação continuada, minha carga horária foi reduzida, ficando responsável por nove turmas: oito de Literatura (quatro turmas de 6º ano e quatro de 7º ano), cada uma com uma aula semanal de 50 minutos, e uma turma de Língua Portuguesa, com cinco aulas semanais.

Já no início do ano letivo, com a pesquisa previamente delimitada para as turmas de 6º ano, iniciei o trabalho apresentando o diário de leitura como uma prática pedagógica que seria adotada durante todo nosso percurso, o que foi feito também nas turmas de 7º visto que eles já haviam trabalhado com os diários no ano anterior. Entreguei a todas as turmas um material explicativo sobre o que seria o diário de leitura (APÊNDICE I), e desde então os registros passaram a acompanhar sistematicamente as leituras orientadas ao longo da disciplina. O trabalho com os diários de leitura já fazia parte da minha prática docente e, com o tempo, demonstrou-se uma ferramenta eficaz para o ensino de Literatura, promovendo envolvimento, reflexão e desenvolvimento da autonomia leitora dos estudantes, apesar de encontrar resistência por parte de alguns alunos.

A natureza dessa resistência não era ligada diretamente à atividade de escrita, mas à disciplina como um todo. Quando cheguei nessa escola, num contexto pós pandemia em 2022, a biblioteca da escola se encontrava fechada, e apesar dos inúmeros esforços para que ela pudesse voltar a disponibilizar os livros para empréstimo, até o ano de 2025 não obtivemos sucesso. A escola citada atende alunos de periferia, que em sua maioria vivem em assentamentos, que estiveram afastados da escola e da sala de aula durante mais ou menos dois anos. Sem me estender muito a respeito desse contexto histórico, que pode ser encontrado em diversos estudos sobre o impacto da pandemia e do ensino remoto na vida dos estudantes brasileiros, o que percebi foi um distanciamento muito grande com a literatura. Alunos que relataram nunca terem lido um livro, nem mesmo gibis da Turma da Mônica. Até hoje percebemos o impacto que a pandemia gerou na alfabetização desses discentes. As

turmas de 6º ano de 2024 viveram a pandemia quando estavam nos anos iniciais do ensino fundamental I (2º e 3º ano), fase reconhecida como essencial para a consolidação da alfabetização, o que torna as perdas de aprendizagem ainda mais significativas. Ou seja, em 2024 eles ainda estavam consolidando suas habilidades de leitura e escrita.

Esses impactos observados em sala de aula não são isolados, mas encontram respaldo nos dados nacionais e locais. O relatório do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2021 aponta que, no Brasil, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental tiveram perdas significativas de aprendizagem durante a pandemia, especialmente nas habilidades de leitura[45]. A pontuação média em Língua Portuguesa caiu em quase todas as regiões do país, sendo os alunos das redes públicas os mais afetados (Brasil INEP, 2022). Em Uberlândia, os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2021 evidenciam esse retrocesso: enquanto a média municipal para os anos iniciais foi de 6,2, escolas como a participante da pesquisa registraram desempenho abaixo da meta projetada, com nota 4,7, a menor desde 2015. Ainda que haja indícios de recuperação em 2023, com a nota da escola subindo para 5,26, a defasagem de aprendizagem permanece evidente, especialmente quando analisamos o desempenho específico em Língua Portuguesa. A nota padronizada da escola caiu de 229,89 em 2017 para 196,51 em 2021, sinalizando uma perda considerável de competências leitoras básicas. Projetos federais e municipais, como o Pacto pela Alfabetização em Uberlândia, foram implementados a fim de mitigar o impacto causado pela pandemia, principalmente ligado à alfabetização no ensino fundamental I e II.

Além da defasagem na alfabetização, que restringe o estudante ao texto literário, muitos foram e são os entraves que impossibilitam o acesso dos estudantes aos livros literários, um dos primeiros era crença de que caso os alunos levassem o livro para casa ele não seria lido, nem devolvido ou que seriam estragados. Durante alguns anos tomei a responsabilidade para mim, fazia o controle de empréstimo e devolução dos livros literários com as turmas que lecionava, e nos horários de módulo e após o horário para as outras turmas do ensino fundamental II do turno da manhã. Isso se mostrou extenuante e não consegui

[45] De acordo com o Relatório de Resultados do Saeb 2021 “fica constatado o maior impacto na aprendizagem dos alunos mais pobres, muitos relataram sequer possuírem equipamentos e conexão para assistirem as aulas, a distribuição de material impresso, que poderia reverter alguns prejuízos decorrentes da dificuldade do ensino remoto, atingiu 20% dos estudantes de todos os níveis. É esperado que diante desse quadro de dificuldade relatado pelos estudantes, de forma mais acentuada atingiu aqueles com menores recursos, tenha ocorrido uma perda de aprendizagem no período, bem como um acirramento da desigualdade verificada através das proficiências dos alunos.” (p. 48)

seguir com essa demanda, visto que após algum tempo, mais e mais estudantes passaram a solicitar o empréstimo dos livros de forma espontânea, fora das leituras obrigatórias para a disciplina. Apesar de ainda não ser uma porcentagem expressiva de alunos que passaram a ter interesse pela literatura, pudemos ver um crescimento contínuo.

Porém as turmas de 6º ano teriam o primeiro contato com uma disciplina voltada exclusivamente para literatura em 2024. Assim como é nesse período que eles deixam de ter um professor regente e sim um por matéria, as disciplinas ofertadas aumentam significativamente, entre outros fatores que marcam essa mudança de etapa. Sendo assim, durante o primeiro semestre de 2024 trabalhei ativamente para que fosse primeiramente possível quebrar a barreira dos estudantes para com a disciplina literatura, que é vista por muitos como não importante, já que não distribui nota e não retém o estudante por desempenho, além de apresentá-los a uma outra perspectiva acerca do texto literário. Isso por si só já é um grande desafio, e em meio a todas as outras milhares de complexidades existentes.

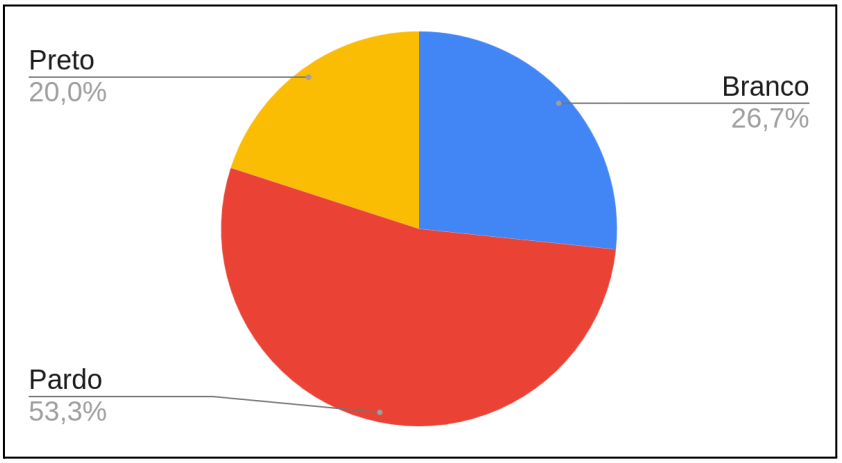
Das quatro turmas de 6º ano da escola em 2024, selecionei aquela que observei maior engajamento durante o primeiro semestre. Em comparação com as outras turmas, apresentava melhor desempenho, comportamento, maior número de estudantes alfabetizados, apesar de não ser uma turma muito assídua. Um detalhe importante para frisar, é que após avaliação diagnóstica realizada no começo do ano de 2024, o conselho de classe dos professores do 6º ano optou por homogeneizar as turmas com base nos níveis de alfabetização, para que se pudesse elaborar estratégias específicas para cada turma de acordo com as suas necessidades. Desse modo, a turma alvo da pesquisa era uma turma que já apresentava melhores resultados, mesmo ainda não estando dentro dos parâmetros esperados para um 6º típico. Apesar disso, durante o primeiro semestre pude observar uma evolução dos estudantes quanto à leitura, escrita e aproximação com o texto literário.

Seguindo para o segundo semestre, por causa do atraso na liberação necessária para o início da pesquisa, as aulas que estavam previstas para serem ministradas no início do 3º bimestre, só puderam ser iniciadas no dia 18 de setembro, quase ao final do período. A disciplina de literatura era ofertada para essa turma às quartas-feiras, no 4º horário, das 9h45 às 10h35, geralmente após o recreio. A sequência didática proposta foi planejada para ser aplicada em dez aulas, sendo assim a expectativa inicial de término da aplicação seria no dia

04 de dezembro, contando que as aulas seriam ministradas 1 vez por semana respeitando os horários e calendário da escola. Entretanto não houve o cumprimento dessa expectativa, por motivos que serão detalhados posteriormente. Com isso, o planejamento foi estendido para 16 aulas, sem acréscimo de atividades, e para que fosse possível concluí-lo dentro do calendário acadêmico, que previa o fim das aulas para o dia 18 de dezembro, contei com a ajuda e apoio dos colegas e da gestão da escola, ao passo que me permitiram e cederam suas aulas para que eu pudesse ministrar as atividades propostas.

Após a contextualização, passemos, então, para a análise dos dados obtidos durante a aplicação das atividades propostas. A turma é composta por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com predominância da faixa etária entre 11 e 13 anos, indicando que são majoritariamente crianças em processo de transição da infância para a adolescência. No que se refere à autodeclaração de cor/raça (GRÁFICO 1), a maioria se identifica como parda, seguida das categorias preta e branca, o que reflete a composição racial presente na comunidade escolar e constitui um dado relevante considerando o foco desta pesquisa na valorização das identidades afro-brasileiras.

GRÁFICO 1 – Autodeclaração étnico-racial da turma analisada



Fonte: Elaboração própria

Dos 32 alunos matriculados na turma, foram recolhidos 24 termos de consentimento e assentimento, 75% da turma. O material analisado é composto por: Questionário de Pesquisa Inicial (APÊNDICE II), Questionário de Pesquisa Final (APÊNDICE III)[46], Diários

[46] Os questionários foram aplicados a todos os estudantes da turma de 6º ano de forma anônima que estavam presentes no dia da aula referente a essa atividade. Os dados quantitativos foram considerados integralmente na análise estatística. Para os dados qualitativos (respostas dissertativas), apenas os relatos dos estudantes que

de Leitura elaborados pelos estudantes partícipes, além das percepções obtidas através de anotações e impressões pedagógicas produzidas durante o processo pedagógico. O objetivo central é compreender como os estudantes interagiram com os textos literários a partir de seus horizontes culturais, e de que forma essas interações promoveram deslocamentos, resistências ou ampliações no seu repertório interpretativo e sociocultural.

A análise do material coletado será apresentada seguindo os passos do método recepcional sistematizado pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar elaboradas pelas autoras Aguiar e Bordini (1988, p. 83), a saber: Determinação do horizonte de expectativas; Atendimento do horizonte de expectativas; Ruptura do horizonte de expectativas; Questionamento do horizonte de expectativas, e por fim, Ampliação do horizonte de expectativas.

entregaram o Termo de Assentimento assinado por seus responsáveis foram utilizados para fins de transcrição e análise interpretativa, em conformidade com as exigências éticas da pesquisa.

4.1 Determinação do horizonte de expectativas

A etapa de determinação do horizonte de expectativas, conforme propõe o método recepcional (Bordini; Aguiar, 1988), busca conhecer o leitor antes do contato com o texto literário, considerando seu repertório de leitura, sua formação cultural, suas referências estéticas e simbólicas, bem como as relações que já estabelece com a literatura e a escola. Essa etapa é essencial para que o professor compreenda de que lugar o estudante lê, quais sentidos ele já atribui à leitura, e que temas, estilos ou discursos são mais familiares ou distantes em sua trajetória.

As autoras definem que para que possamos identificar esse horizonte de onde partem os estudantes, podemos utilizar diversas técnicas que se baseiam em uma observação atenta dos hábitos e reações dos estudantes. Essa observação exige que o professor tenha acesso a informações que só conseguem ser medidas após um certo convívio e experimentações para que seja possível captar as nuances que envolvem essa delimitação. A elaboração dos planos de aula e a escolha dos livros a serem trabalhados durante a pesquisa são fruto dessa dinâmica que se inicia muito antes da aplicação do questionário inicial, ela inicia no primeiro contato do docente com a turma no início do ano letivo, com as primeiras aulas e com o retorno do estudante frente às primeiras leituras propostas em sala de aula.

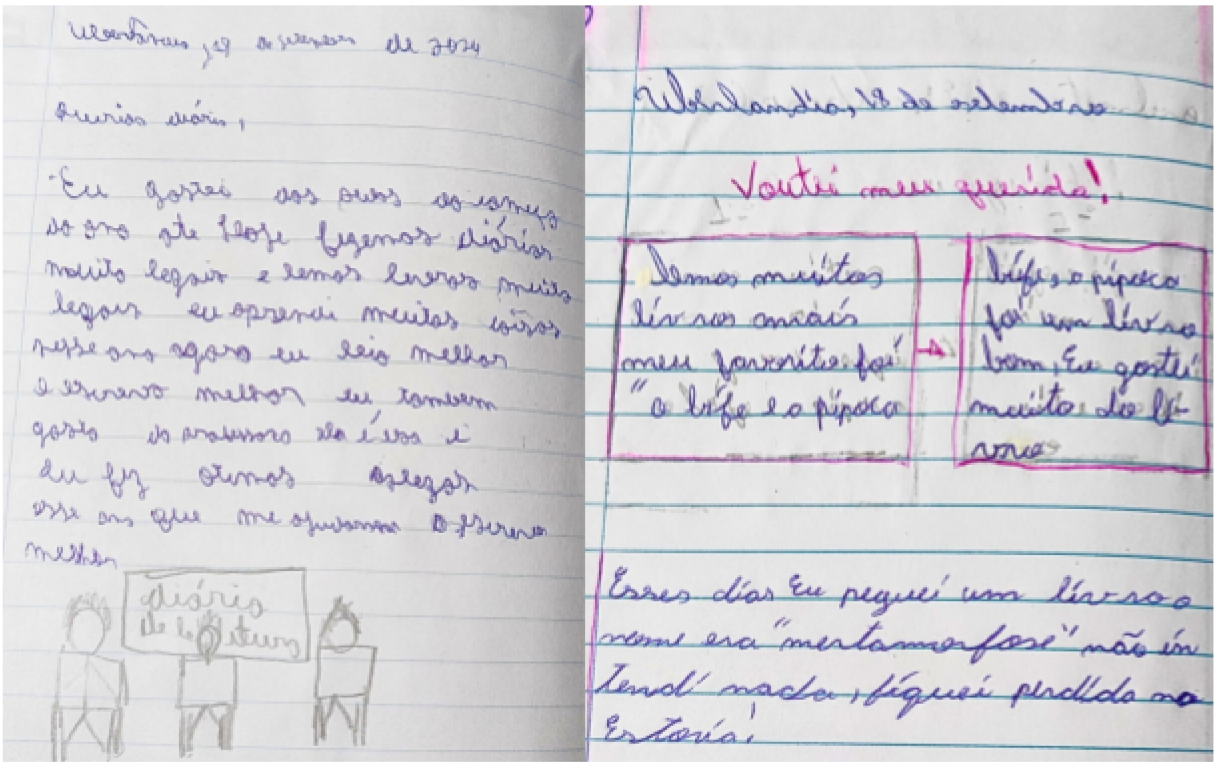
Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2024, foram trabalhadas diversas obras literárias com metodologias variadas, adaptadas às condições materiais disponíveis e às características da turma. Inicialmente, a professora propôs a leitura do conto "João e o Pé de Feijão" dos Irmãos Grimm, entregue aos estudantes por meio de fotocópias, em paralelo à exibição do curta-metragem *Josué e o Pé de Macaxeira* (Dir.: Diogo Viegas, 2009)[47], uma releitura audiovisual do clássico. Outra obra explorada em sala foi o conto "O bife e a pipoca", de Lygia Bojunga, presente na coletânea *Tchau* (1984). Por se tratar de um texto mais extenso e com apenas um exemplar disponível na escola, a estratégia adotada foi a leitura coletiva em sala — os capítulos narrativos foram lidos em voz alta pela professora, enquanto os trechos epistolares (as cartas) foram distribuídos em fotocópias. A prática de leitura coletiva predominou nessas atividades, seja realizada pela docente, seja por meio da leitura em voz alta feita pelos próprios estudantes, alternada com momentos de leitura individual,

[47] Josué e o pé de macaxeira. Diogo Viegas. Campo 4, Rocambole, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hutYtXMjE5w.

geralmente realizados como preparação para a leitura compartilhada. As leituras exclusivamente individuais ficaram, em sua maioria, reservadas às obras de livre escolha dos alunos, em momentos de leitura orientada. Todas essas atividades foram realizadas em sala de aula e os estudantes eram orientados a escrever suas impressões, reflexões e opiniões nos diários de leitura.

A partir dessa observação, foi possível observar algumas nuances do comportamento leitor da turma. Notou-se, por exemplo, uma maior adesão quando a leitura era mediada pela professora, evidenciando uma preferência da mediação oral. Na escolha de obras para leitura individual, critérios como o tamanho do livro e a quantidade de palavras foram frequentemente mencionados pelos alunos, o que demonstra uma tendência à preferência por textos mais curtos ou visualmente acessíveis. Ainda assim, mostraram-se abertos a leituras que abordam temáticas sociais, demonstrando sensibilidade e interesse por discussões contemporâneas. Quanto aos diários de leitura, as percepções foram variadas: enquanto alguns estudantes se engajaram com entusiasmo e utilizaram o diário como espaço de expressão pessoal, outros demonstraram resistência ou dificuldade em manter os registros.

FIGURA 1 - Registros de diários de leitura de Agogo e Mòkán



Fonte: Dados da pesquisa

As imagens dos diários de leitura elaborados por Agogo e Mòkán revelam aspectos significativos sobre como os estudantes percebiam as aulas de literatura. No registro de Agogo, o desenho que retrata três colegas em sala indica que ele associa a leitura a uma experiência coletiva, vinculada ao convívio escolar. Além disso, o texto expressa satisfação com as atividades, ao afirmar que gostou "das coisas que fizemos", destacando a produção dos diários e a leitura de livros que considerou "muito legais". Agogo também relata ter aprendido muitas coisas e reconhece avanços na leitura e na escrita, atribuindo parte desse progresso ao apoio dos colegas e dos professores, o que evidencia a dimensão social do aprendizado. Já no diário de Mòkán, que organizou o registro visualmente, a estudante compartilha que o texto "O bife e a pipoca" foi seu favorito entre os trabalhados em sala e relata espontaneamente ter tentado ler *Metamorfose*, mas ter ficado confusa com a narrativa. Essa observação revela tanto o interesse em explorar leituras além das propostas quanto a consciência de suas próprias limitações diante de textos mais complexos. Esses registros mostram que, desde o início do projeto, os alunos não apenas registravam impressões sobre as leituras, mas também começavam a refletir sobre suas trajetórias como leitores, articulando vivências pessoais, descobertas e desafios nos diários de leitura.

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.

> O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas, normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que

> já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel (Bordini; Aguiar, 1988, p. 87).

A escolha, portanto, recaiu sobre obras que pudessem desafiar os leitores e ampliar suas perspectivas, sem, no entanto, provocar um distanciamento tão grande que gerasse rejeição ou desinteresse. Com o objetivo de reunir dados que corroborassem essas observações iniciais, foi solicitado aos estudantes, após serem convidados a participar da pesquisa e respondessem ao questionário inicial, que registrassem em seus diários de leitura suas percepções sobre a disciplina de Literatura até aquele momento. As reflexões solicitadas incluíam impressões sobre as leituras realizadas, as atividades propostas, o processo de escrita dos diários e, de modo geral, a experiência com o ensino de Literatura. Esse panorama permitiu a coleta de dados qualitativos que, por um lado, confirmam percepções da docente a partir da convivência em sala e, por outro, dialogam diretamente com as informações levantadas por meio do questionário inicial, ampliando a compreensão sobre o horizonte de expectativas da turma.

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.

> "[...]enguanto a gente fazia o questionario, a professora colocou uma musíca. eu amei ela é achei ínspirante para os negros, so que eu me interrecei na artista é tambem 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)

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 como percepções estéticas e culturais estão profundamente

atravessadas por repertórios pessoais e referências socioculturais diversas. Diferentemente de outras alunas que identificaram beleza e inspiração na artista, a reação de Ofà 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.

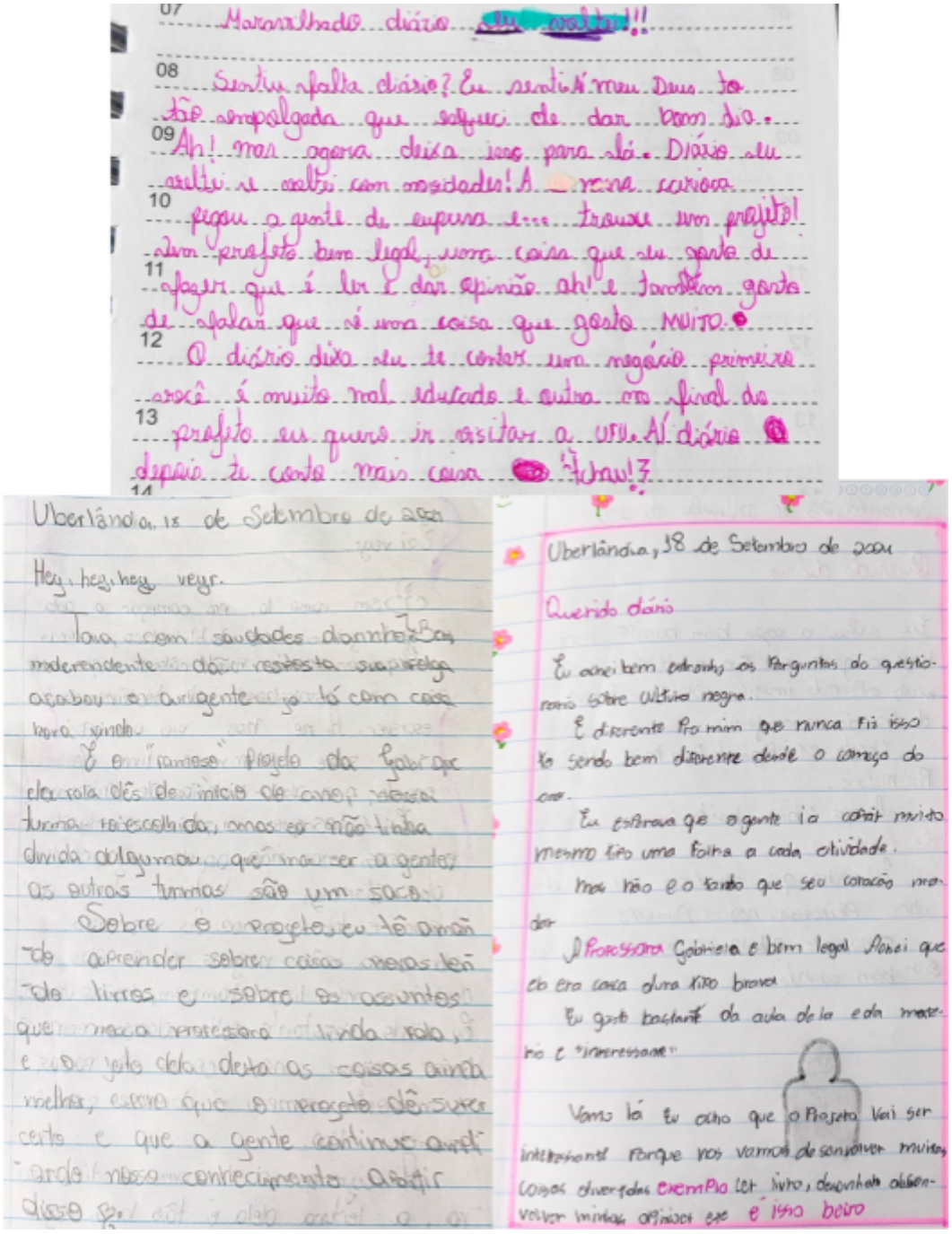
Desse modo, a partir dos diários produzidos nesse momento inicial, foi possível identificar uma série de informações relevantes que ajudam a compor o panorama dos horizontes de expectativas dos estudantes. Em diversos textos, surgem comentários espontâneos sobre seus hábitos de leitura, retomada de leituras anteriores feitas em sala, a relação que estabelecem com a disciplina de Literatura, além de demonstrações afetivas dirigidas tanto à professora quanto aos colegas.

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. Em diversos textos, surgem comentários espontâneos sobre seus hábitos de leitura, retomada de leituras anteriores feitas em sala, a relação que estabelecem com a disciplina de Literatura, além de demonstrações afetivas dirigidas tanto à professora quanto aos colegas. Também são frequentes as reflexões sobre o próprio diário de leitura enquanto prática pedagógica e registro pessoal, bem como percepções sobre avanços na leitura e na escrita ao longo do ano letivo.

> “Gosto de fazer o diário? não muito, porque as outras pessoas pegam e ficam lendo sem minha permissão” [sic] (Oyin)
>
> “Desde do começo do ano eu gostei de literatura foi legal e inovador nois escrever num trem pequeno desse!” [sic] (Oguê)
>
> “Eu sempre gostei de ler livros e escreve por que eu posso me expressa, expressar oque eu sinto meus sentimentos. [...] Eu sempre gostei de estudar a literatura mas só o ano passado que não porque nós escreveiamos muitos textos. Mas esse ano eu gostei demais por que eu posso expressar minhas emoções, eu posso dizer se eu gostei ou não.” [sic] (Abèbè)

Nos trechos acima, Oyin revela desconforto com o fato de outros colegas lerem seu diário sem permissão, evidenciando a dimensão íntima e pessoal que essa prática pode assumir. Já Oguê demonstra entusiasmo, descrevendo o diário como algo “legal e inovador” e fazendo piada sobre o tamanho do caderno usado para os registros, ao dizer que é “num trem pequeno desse”, o que mostra como o aspecto lúdico da atividade pode favorecer o engajamento inicial. Abèbè, por sua vez, expõe um vínculo afetivo intenso com a leitura e a escrita, valorizando o diário como espaço para “expressar emoções” e compartilhar opiniões sobre as obras lidas, revelando compreensão mais aprofundada das atividades propostas e percebendo o diário como ferramenta de expressão subjetiva. Esses relatos evidenciam que coexistiam na turma percepções diversas: algumas marcadas por reservas ou insegurança, outras por entusiasmo e vontade de se manifestar, compondo um horizonte de expectativas complexo e demonstrando o percurso de desenvolvimento dos alunos até aquele momento.

FIGURA 2 - Registros de diários de leitura de Kèlè, Ommí e Ààjá



Fonte: Dados de pesquisa

Também chama atenção o entusiasmo com o projeto que estava prestes a começar, nomeado por Kèlè, de forma carinhosa, como o "Famoso Projeto da Gabi", acompanhado de expectativas quanto às obras que seriam lidas e às experiências que viriam com elas. Ao mesmo tempo, surgem percepções mais cautelosas ou ambivalentes, como demonstram Ide e

Oguê em seus relatos. Ide expressa incerteza, admitindo que inicialmente pensa que não vai gostar do projeto, mas deixa em aberto a possibilidade de mudar de opinião com o tempo, revelando uma postura curiosa, ainda que desconfiada, diante do novo. Já Oguê, embora declare ter apreciado o projeto, manifesta resistência específica à parte da escrita, afirmando preferir a leitura à produção textual. Sua fala evidencia que as práticas escolares de leitura e escrita não são percebidas da mesma forma por todos os estudantes, refletindo limites individuais e diferentes relações com a linguagem escrita.

> "Eu estou pensando que não vou gosta muito [do projeto] mais vai que com o tempo eu gosti né ninguem sabi né" [sic] (Ide)
>
> "[...] eu gostei [do projeto] mas agora essa parte de escrever eu não quero não. Sempre gostei de ler mais escrever não." [sic] (Oguê)

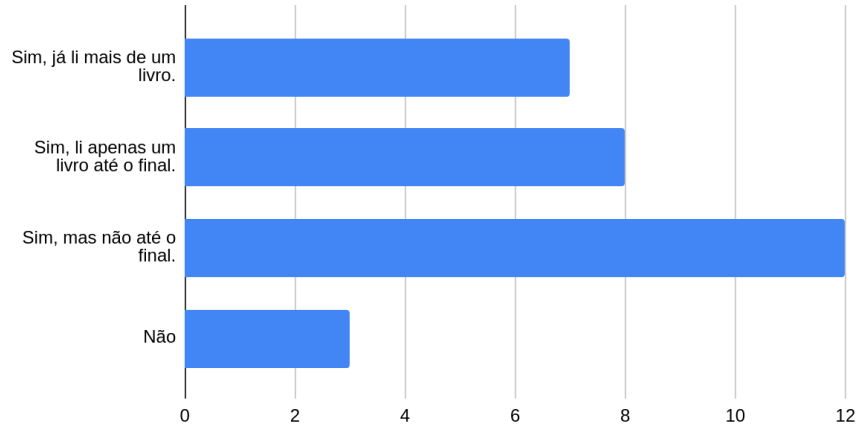
A escolha por iniciar o percurso com o preenchimento do questionário, uma atividade que exige reflexão pessoal, foi pensada para introduzir gradualmente os estudantes à temática do projeto e estabelecer um primeiro contato com os temas que seriam desenvolvidos nas etapas seguintes. Nesse primeiro contato, 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.

> “Sim porque e legal descobrir historias novas” [sic] (Ààjá)
>
> “Não, por que eu acho chato” [sic] (Iná)
>
> “Não,pois não costumo ler e acho meio estranho comparado com as coisas que tenho costume.” [sic] (Màrìwò)
>
> “Sim, eu gosto de ler porque eu me sinto muito feliz com o livro.” [sic] (Obè)
>
> “Eu gosto muito de ler, sinto paz e consigo me concentrar fazendo eu ficar orgulhosa de mim mesma” [sic] (Ommí)
>
> “Mais ou menos por que eu não sou de ler ,muito” [sic] (Orobô)
>
> “nao pois nao consigo me consentrar” [sic] (Pepelè)

Ao serem perguntados se já haviam lido algum livro por vontade própria, sem que fosse uma solicitação de professor ou adulto, apenas 33% afirmaram ter lido e concluído mais de um livro. Os demais indicaram que leram apenas um livro integralmente, que abandonaram a leitura no meio ou que nunca iniciaram uma leitura espontaneamente. Quando questionados sobre a leitura de livros solicitados por professores, 50% responderam que já leram pelo menos um livro completo, 40% afirmaram que começaram a ler mas não concluíram, e 10% declararam que não realizaram nenhuma leitura mesmo quando solicitada.

GRÁFICO 2 - Já leu algum livro pedido pelo professor?

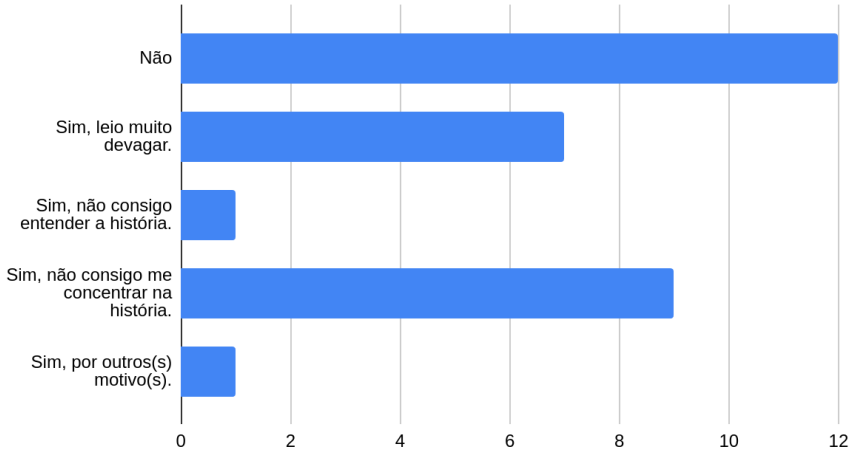


Fonte: Elaboração própria

Esses dados revelam que, embora haja certo interesse pela leitura, a maior parte dos estudantes não mantém um hábito consolidado de leitura contínua, nem por iniciativa própria, nem em situações mediadas pela escola. Podendo-se concluir que o gosto pela leitura não se traduz, necessariamente, em prática consolidada. Quando perguntados se possuíam alguma

dificuldade para ler o livro, 60% responderam que sim, ou que o problema era ler muito devagar ou dificuldade de concentração.

GRÁFICO 3 - Você possui dificuldade em ler um livro?



Fonte: Elaboração própria

Entre as justificativas encontramos respostas como:

> "por que quando eu vou ler não consigo me concentrar por causa do barulho de carro ou barulho de grito das pessoas." [sic] (*Abèbè*)
>
> "Eu demoro um pouco pra passar eu não tenho costume de pegar um livro e ler" [sic] (*Iná*)
>
> "Tenho dificuldade para ler,e como já não gosto é mais difícil ainda." [sic] (*Màrìwò*)
>
> "Eu sempre me perco ,a minha concentração vai por água abaixo" [sic] (*Mòkán*)
>
> "Eu já tive vários problemas pra ler livros por que eu muitas das vezes eu gaguejo" [sic] (*Orobô*)
>
> "perco a atencao facil" [sic] (*Pepelè*)

Em relação com a temática da cultura e mitologia, tradições, religiosidade, lendas e/ou mitos africanos e afro-brasileiros, 80% dos estudantes revelaram nunca terem lido livros com essas temáticas. Após esse levantamento inicial, os alunos responderam a duas perguntas específicas: *O que você já ouviu falar ou leu sobre cultura e mitologia, tradições, religiosidade, lendas e/ou mitos africanos e afro-brasileiros?* e *Você já leu algum livro que falasse sobre a cultura, ancestralidade, religiosidade afro-brasileiras entre outros temas relacionados? O que achou? Você acha que esse tipo de livro deveria ser lido na escola?*

Justifique sua resposta. As respostas evidenciam diferentes níveis de conhecimento prévio e envolvimento com as temáticas propostas.

> R1 - “sim já li e acho muito interessante essas histórias.” / R2 - “Sim.Eu achei muito bom,sim,porque essas histórias pode ensinar sobre as culturas,religiões e a ancestralidade.” [sic] (Abèbè)
>
> R1 - “Acho que nada, se já ouvi falar não me lembro.” / R2 - “Não, mas acho que realmente deveria ser mais falado sobre esse assunto.” [sic] (Kèlè)
>
> R1 - “Os negros vieram para o Brasil a muito tempo .Então já ouvi sim,e isso é só um exemplo doque já ouvi.” / R2 - “Não nunca li mas acho que sim deveriamos ler livros desse tipo na escola” [sic] (Màrìwò)
>
> R1 - “Sabe já ler mas na aula de história e não gosto muito” / R2 - “ Sim o de história achei mais o menos” [sic] (Ofà)
>
> R1 - “Muitas coisas tipo a lenda do saci” / R2 - “Sim para todos nós entendemos de onde todos nós viemos e sim já li um livro desses” [sic] (Òpásorò)
>
> R1 - “Não ouvi falar muito mas já sei algumas,as coisas” / R2 - “Acho que sim para entender os costumes e culturas do do povo africano” [sic] (Sééré)

Em relação à temática da cultura, mitologia, tradições, religiosidade, lendas e/ou mitos africanos e afro-brasileiros, os dados do questionário inicial revelam que 80% dos estudantes nunca haviam lido livros que abordassem essas questões. Esse dado evidencia um distanciamento entre o repertório literário prévio dos alunos e os conteúdos propostos na sequência didática. Ainda assim, ao serem convidados a inferir, com base no questionário e na ambientação da primeira aula, quais temas seriam trabalhados, os estudantes sugeriram tópicos como “religião afro-brasileira”, “história do povo negro”, “cultura africana” e “aventura”. Enquanto eles respondiam os questionário, um aluno perguntou: "Professora, um negro pode fazer racismo com outro negro?".

Ao ser questionádo sobre a origem da dúvida, ele contou que um colega havia comentado, a partir de uma cena do clipe, que os participantes negros não eram visíveis porque "eram da cor do corredor". Ambos os alunos envolvidos no acontecimento possuem fenótipos negróides[48], sendo um de pele retinta e o outro de pele mais clara. A intervenção espontânea dos estudantes durante a atividade revela que, mesmo sem um repertório formal prévio sobre a temática, há um terreno fértil para discussões significativas sobre identidade racial, colorismo e relações sociais. Esses momentos de escuta e diálogo sinalizam que,

[48] Entende-se por fenótipo negróide, o conjunto de características físicas do indivíduo, predominantemente a cor da pele, a textura do cabelo e os formatos do rosto, lábios e nariz.

embora nem todos os conteúdos propostos inicialmente fazerem parte do horizonte habitual dos alunos, eles mobilizam reflexões latentes, indicativas de que o trabalho com a literatura afro-brasileira pode ampliar e aprofundar sua compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo.

Esse tipo de lacuna no repertório cultural dos estudantes, entretanto, não pode ser compreendido de forma isolada, mas precisa ser visto como resultado de um processo histórico de apagamento da memória e das referências negras no espaço social e escolar. O ensino de literatura afro-brasileira, nesse contexto, atua como instrumento fundamental para reconstruir a memória histórica, promover o reconhecimento das contribuições culturais negras e combater o racismo e o silenciamento que, historicamente, moldaram o imaginário social brasileiro.

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Diante disso, a escolha dos textos que compõem a sequência didática foi guiada pela determinação do horizonte de expectativas. Buscando criar pontes entre o repertório prévio e os novos conteúdos, optou-se por iniciar o percurso com o conto *Oiá e o Búfalo Interior*, do livro *Omo-Obá: histórias de princesas* de Kiusam de Oliveira (2008). Para provocar a ruptura do horizonte de expectativas, introduzindo reflexões mais complexas sobre ancestralidade, memória e identidade negra, foi escolhido o livro *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos*, de Lívia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos (2018). Por fim, para a etapa de ampliação do horizonte de expectativas, foi selecionada a obra *As Lendas de Dandara*, de Jarid Arraes (2009), por se tratar de um gênero textual diferente dos anteriores, pois exigirá do estudante uma outra abordagem, além de outros aspectos que provocam a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, sem que haja um demasiado tensionamento.

Com base nessa seleção intencional de obras, a sequência didática pôde ser organizada de modo a acompanhar progressivamente o percurso formativo dos estudantes. Assim, com o mapeamento do horizonte de expectativas da turma e a identificação de seus

repertórios culturais, foi possível planejar as primeiras intervenções pedagógicas voltadas ao *atendimento* dessas expectativas.

4.2 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 (AULA 2), 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 (AULA 3), 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. Além do fator que a aula de literatura com essa turma ser sempre no horário após o recreio, que por si só já interfere no tempo de aula, visto que um tempo considerável é gasto para que os estudantes sentem, peguem o material e direcionam o foco para a aula, havia um agravante naquela semana, o calor intenso[49]. O incômodo dos estudantes foi notável e apareceu inclusive nos registros em seus diários de leitura. Ademais, o espaço também incomodou os estudantes que relataram que o espaço estava muito apertado, o que fez com que alguns alunos escolhessem sentar no chão. Um dos fatores relevantes para a aproximação do estudante com a literatura é o cuidado em promover um ambiente propício para essa relação. Com base nos diários, podemos ver que em alguma medida se estabelece uma relação entre o desconforto sentido e relatado pelo estudante, com a sua percepção da obra.

> "Hoje a sala foi para biblioteca e fizeram uma roda com as cadeiras e quase não tinha espaço e minha cadeira estava quebrada e tava desconfortavel mas tudo bem [...] eu não entendi muito bem a historia achei meio sem coisas suficientes eu acho que faltou cenas a mais [...]". [sic] (*Obè*)
>
> "oi querido diario hoje a gente foi na biblioteca tava muito apertado mais muito engraçado por que os meninos tava no chão de itado." [sic] (*Ìlèkè*)
>
> "hoje a gente foi para a biblioteca nossa eu quase mori de calor, jesus amado [...] " [sic] (*Oyin*)

[49] Durante a semana em que a atividade foi aplicada, o Brasil enfrentava uma onda de calor excepcional, com temperaturas que chegaram a 45 °C em algumas regiões. Além do desconforto térmico extremo, o período foi marcado por estiagem prolongada, aumento das queimadas e baixa qualidade do ar, que afetaram diretamente o cotidiano escolar. Fonte: UOL Notícias. "Calor de 45 °C no Brasil: onde a onda excepcional vai fazer mais estragos". Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/09/03/calor-de-45c-no-brasil-onde-a-onda-excepcional-vai-fazer-mais-estragos.htm. Acesso em: 09 jun 2025.

Em geral, os diários que apresentaram reclamações a respeito do clima ou do espaço desenvolveram muito pouco a respeito das percepções da leitura, alguns chegaram a escrever que não haviam entendido a história, ou se apagaram apenas a relatar sobre as ilustrações. Um dos estudantes demonstrou ter dificuldade em identificar a personagem principal: “a professora leu para a sala i e um livro bem curto e de um menino chamado ogum [...] esse menino tinha tradição ele se fantasiava-se de bufalo [...]” [sic] (Obè). O desconforto atrapalha a concentração, o calor deixa as crianças muito agitadas, o que resultou também em um atraso no planejamento das aulas. Sabemos que nem sempre é possível oferecer um ambiente propício para a leitura literária, mas é um fator importante (porém não determinante) para propiciar um melhor envolvimento do estudante e é necessário que tenhamos isso em mente ao elaborar um plano de aula.

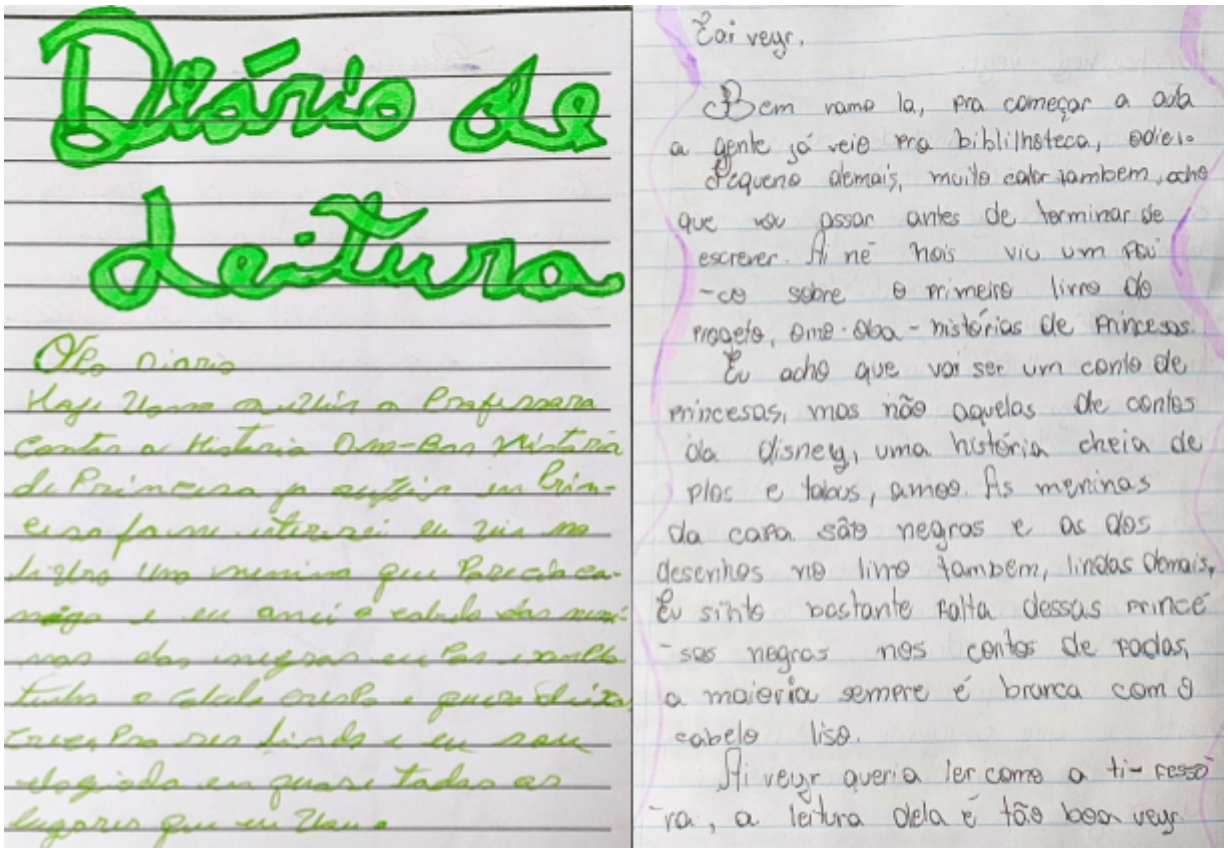
Antes da leitura do conto, eu entreguei o livro na mão dos alunos para que eles pudessem manuseá-lo, observar as ilustrações, folheá-lo, ter um primeiro contato com o livro. Já nessa primeira ação foram ativadas memórias visuais, afetivas e culturais. Nesse momento, uma aluna declara: “Esse cabelo é igual ao meu!”, reações já esperadas, pois sabemos a potência da representatividade estética. Essa reação também foi transportada para os diários de leitura.

FIGURA 3 - Ilustração de Séére



Fonte: Dados de pesquisa

FIGURA 4 - Registros de diários de leitura de Filà e Kèlè



Fonte: Dados de pesquisa

A representação da diversidade racial, estética e cultural nas obras literárias não apenas valida as experiências desses estudantes, mas também amplia o leque de possibilidades de identificação e pertencimento. A potência da identificação e da representatividade se mostram quando lemos Filà[50] "[...] eu vi no livro uma menina que parecia comigo e eu amei o cabelo das meninas negras eu por exemplo tenho cabelo crespo e quero deixar crescer pra ser lindo e eu sou elogiada em quase todos os lugares que eu vou" [sic]. A reação imediata da estudante que se reconheceu no cabelo da personagem revela o quanto os traços estéticos e culturais presentes na obra funcionam como espelhos simbólicos. Gomes (2020) argumenta que o "cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e

[50] Diário de leitura de Filà: *Olá diário, Hoje vamos ouvir a professora contar a história Omo-Oba Histórias de Princesas, só de ouvir em princesa, já me interessei. 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.*

ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra" (p. 28). Desse modo, o cabelo crespo e volumoso, as roupas e acessórios, os traços físicos de Oiá não são apenas elementos ilustrativos, mas signos de identidade. Interpretamos que a leitura da obra ativou um campo de identificação que vai além da compreensão narrativa e acessa o lugar do pertencimento.

> Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas, também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoas ou sentimento (Lima, 2005, p. 101-102).

Além da presença de personagens negras, suas ausências foram lembradas e sentidas pelas próprias crianças, Kèlè demonstra isso quando diz: "Eu sinto bastante falta dessas princesas negras nos contos de fadas, a maioria sempre é branca com o cabelo liso". O cabelo é um forte marcador da identidade das pessoas negras, não à toa sua presença e sua ausência não passam despercebidas.

> Mais do que o impacto das imagens estereotipadas, a persistente ausência quase absoluta no corpo negro promove a atribuição de aspectos negativos à imagem do negro. A falta de representação do grupo negro reforça a representação superior e ideal de personagens brancos (Lannes, 2019, p. 27).

A representatividade importa porque possibilita a construção de identidades positivas, especialmente para sujeitos que, durante muito tempo, foram retratados de forma estereotipada ou apagados da cultura escolar. A representação da diversidade racial, estética e cultural nas obras literárias não apenas valida as experiências desses estudantes, mas também amplia o leque de possibilidades de identificação e pertencimento. Ao se verem representados, os alunos não apenas se conectam afetivamente com o texto, mas também passam a perceber-se como parte legítima do espaço escolar e do universo da leitura.

A representatividade não se esgota na estética das personagens do livro, a força, a inteligência e a coragem de Oiá foram reconhecidas e identificadas como uma característica das mulheres em geral.

> “Achei esse livro serio e legal e que representa as mulheres com toda sua força e inteligencia [...]”. [sic] (Pepelè)
>
> “Eu concordo com oia que a gente tem muita força de mulher até homem e forte o suficiente mas mulher tem sua força interior” [sic] (Ààjá)
>
> “Nossa vey adorei. as imagens a hitória as referencia, tudo! Quero mais, eu sinceramente estou sem palavras para descrever a história. Ela exalta a força das mulheres. ” [sic] (Kèlè)

Essa imagem da mulher forte está presente na maioria dos diários, e ela pode suscitar muitas interpretações. Com base nos dados do Censo Demográfico de 2022 do IBGE[51], observa-se que quase metade dos domicílios brasileiros (49,1%) são chefiados por mulheres. Quando se considera o recorte racial, nota-se que a maioria dessas responsáveis é negra, se somarmos as categorias pretas (11,7%) e pardas (43,8%), temos mais da metade das unidades domiciliares sob responsabilidade de mulheres negras. Além disso, as famílias chefiadas por mulheres pretas e pardas apresentam maior presença de arranjos familiares estendidos, ou seja, com avós, netos e outros parentes convivendo na mesma residência, o que evidencia uma realidade em que a figura feminina é a referência principal.

Esses dados podem ajudar a entender por que a imagem de uma mulher forte, como a personagem Oiá, encontra tanta ressonância entre os estudantes. Embora não possamos afirmar de forma categórica, é possível levantar a hipótese de que essa identificação se articula com a realidade vivida por muitas crianças, que convivem com mulheres que exercem, simultaneamente, os papéis de provedoras, cuidadoras e líderes familiares. A persistente ausência ou negligência da figura paterna, frequentemente naturalizada no cotidiano escolar por meio de comentários até jocosos, pode contribuir para essa valorização da força feminina.

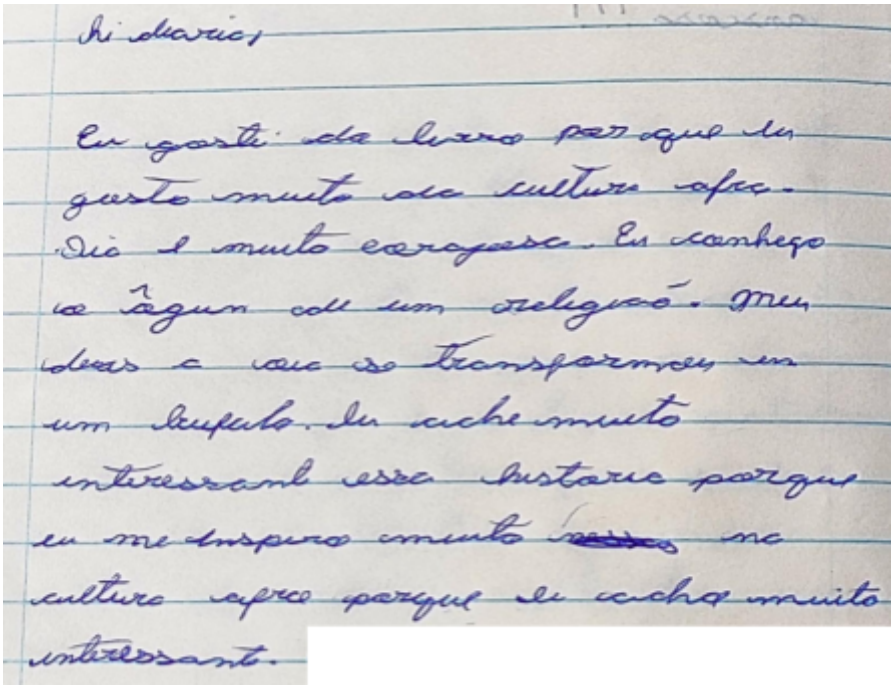
Devemos, no entanto, estar atentos ao fato de que essa representação simbólica da mulher negra como resiliente, protetora e incansável, embora muitas vezes apareça com um tom de elogio, pode também ocultar uma cobrança social excessiva e desumanizadora. Como alerta Grada Kilomba (2020), “a ideia da ‘supermulher de pele escura’ [...] pode, por um lado, ser vista como uma estratégia política para superar as representações negativas das mulheres

[51] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: Composição Domiciliar e Óbitos Informados – Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ede4c76d8243060437634b8101750687.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

negras no mundo branco. Mas, por outro lado, aprisiona as mulheres negras numa imagem idealizada [...]" (p. 192) que desumaniza e rouba o até o direito a sentir dor[52]. Essa construção cultural, ainda presente em diversos contextos, exige reflexão crítica, sobretudo no espaço escolar, onde as representações literárias não apenas dialogam com experiências de vida dos estudantes, mas têm o potencial de reforçar ou de romper com estereótipos historicamente arraigados.

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.

FIGURA 5 - Registros de diários de leitura de Abèbè



Fonte: Dados da pesquisa

[52] Racismo na saúde: nas maternidades do Brasil, a dor também tem cor. Estereótipos de que negras são mais fortes e resistentes levam mulheres a sofrer com falta de analgesia no momento do parto. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/racismo-na-saude-nas-maternidades-do-brasil-a-dor-tambem-tem-cor/. Acesso em: 09 jun. 2025.

Esse comentário é especialmente significativo diante do contexto escolar brasileiro, em que a abordagem das religiões de matriz africana costuma ser evitada, silenciada ou tratada como conteúdo sensível, por receio de gerar desconforto, polêmicas ou resistência por parte da comunidade escolar. No entanto, o que esse relato, e outros que veremos no decorrer da análise, revela é justamente o contrário: para as crianças, esse tema não surgiu como tabu ou ameaça, mas como elemento reconhecível e legítimo de seu repertório cultural.

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. Retomando Nilma Lino Gomes (2003, p. 74), "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.

FIGURA 6 - Momento de leitura do conto Oiá e o búfalo interior



Fonte: acervo da autora

Ainda no processo de leitura e recepção do conto "Oiá e o Búfalo Interior", algumas reações dos estudantes evidenciam tanto um envolvimento com a narrativa quanto indícios de

como operam suas expectativas diante do texto literário. Um exemplo recorrente foi a frustração manifestada por vários alunos em relação à brevidade da história.

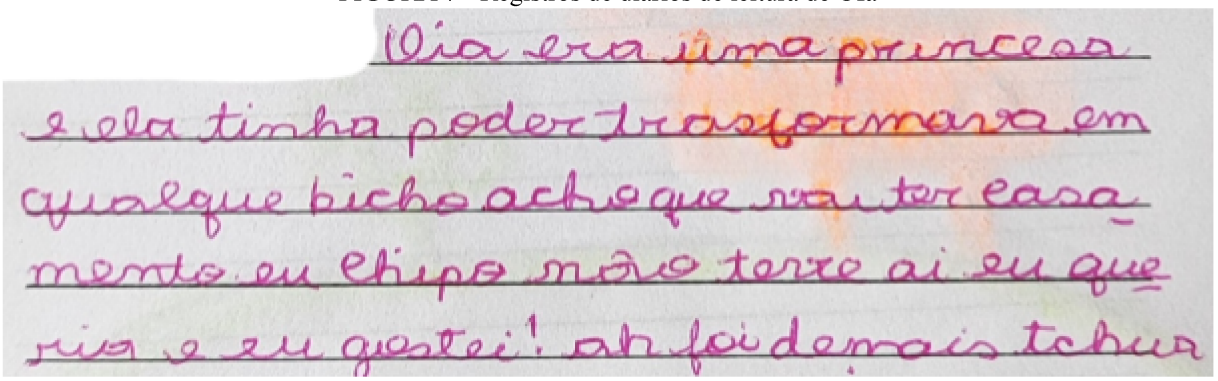
> "O livro e muito legal mais eu pensei que ia ser um historia ais longa [...]" [sic]. (Ide)
>
> "[...] a historia foi boa mais esperava mais, queria que foçe mais longa." [sic]. (Mòkán)
>
> "[...] achei meio sem coisas suficientes eu acho que faltou cenas a mais [...]". [sic] (Obè)

É curioso que no mesmo ambiente em que uns afirmam que escolhem o livro pelo tamanho, outros que reagem com estranhamento, dizendo que esperavam mais da história, ou desejavam um enredo mais longo. Essa percepção de que "faltou algo" pode ser interpretada como um sinal de engajamento: ao desejar mais da história, o leitor revela que foi, de alguma forma, afetado por ela. Porém, também pode indicar que a estrutura narrativa do conto, mais próxima da tradição oral por se tratar de uma adaptação de um *ìtán*, gerou um estranhamento nos estudantes, cuja expectativa parece moldada por estruturas narrativas mais lineares e com menos espaços interpretativos.

Outro ponto interessante que emergiu nos registros foi a inferência feita por alguns alunos de que o Ogum e Oiá se casariam no final da história, mesmo tendo sidos apresentados como crianças, menina e menino, grandes amigos.

> " [...] A menina vira um animal eu ein, mais ok eu gostei da história mais ela é muito curta eu pensei que a menina ia casar com o menino lá." [*sic*] (Oguê)
>
> "Eu acho que oia combina com ogum." [*sic*] (Ààjá)

FIGURA 7 - Registros de diários de leitura de Ofà



Fonte: Dados de pesquisa

A suposição de um desfecho romântico, que não se sustenta na narrativa, evidencia uma leitura que se apoia mais em projeções afetivas e expectativas prévias do que nos indícios presentes no texto. De acordo com Wolfgang Iser (1979) esse tipo de interpretação, que preenche os vazios exclusivamente com as próprias projeções, rompe com a dinâmica interativa entre texto e leitor e representa. Para que a leitura gere experiência significativa, é preciso que o leitor esteja disposto a abandonar suas concepções e submeter-se aos limites estruturais e ao horizonte de possibilidades instaurado pela obra.

> O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções. A interação fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impedem independentemente do texto. O fracasso aí significa o preenchimento do vazio exclusivamente com as próprias projeções. [...] O aumento da dificuldade significa que as representações do leitor devem ser abandonadas, nesta correção, que o texto impõe, da representação mobilizada, forma-se o horizonte de referência da situação. Esta ganha contornos que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções (Iser, 1979, p. 88- 89).

Entretanto, suposição de um desfecho em que os personagens "vivem felizes para sempre" após se apaixonarem e viverem um grande amor, revela o quanto o imaginário dos estudantes está permeado por padrões narrativos que colocam o relacionamento amoroso como uma espécie de destino inevitável entre personagens de gêneros diferentes. Essa projeção dialogua com elementos culturais e sociais internalizados sobre os papéis de homens e mulheres nas histórias, nos contos de fada e histórias de princesas *Disney.* Jouve (2013) reflete que essa leitura, ainda que não prevista pela narrativa, está dentro do que o autor classifica como *subjetividade acidental*: quando o leitor projeta no texto seus próprios referenciais afetivos ou cognitivos, criando sentidos que escapam das intenções estruturais da obra.

> [...] não podemos deixar de construir o sentido a não ser nos referindo a um déjà lu subjetivo. A intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor. Ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre os textos (Jouve, 2013, p.10).

Contudo, no conto há um possível delimitante para essa interpretação, pois tanto Oiá quanto Ogum são crianças, e em vários momentos do texto há a repetição de termos como amigo e amigo. Então, a ideia de casamento parece extrapolar as possibilidades dadas no

texto[53]. No entanto, é importante ressaltar que essas inferências são, também, estratégias de apropriação do texto. A partir do seu repertório cultural e das referências que possuem, os estudantes interpretam, completam e até reformulam a narrativa para que ela dialogue com suas expectativas e experiências. O objetivo, porém, é não sufocar os limites do texto.

> O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. [...] O sujeito ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas, e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. Por sua vez, essa representa uma determinada organização de sentidos, efetuada através de procedimentos de composição, que restringem as possibilidades de interpretação aos recortes linguísticos (Bordini; Aguiar, 1988, p. 86-87).

Essas leituras revelam o quanto a escuta atenta ao leitor em formação é essencial. É justamente nessa escuta que se pode intervir de maneira pedagógica, propondo deslocamentos e abrindo espaço para leituras mais críticas, que ampliem não só a compreensão do texto, mas também o olhar do estudante sobre as múltiplas possibilidades narrativas e culturais que o texto oferece. Nesse sentido, o papel do professor de literatura é justamente o de mediar essas interpretações, ajudando o estudante a perceber como seu próprio horizonte de expectativas influencia sua leitura e, assim, promover a ampliação desse horizonte, como afirmam Bordini e Aguiar (1988), "O papel do mestre neste momento é o de provocar seus alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer" (p. 91).

Apesar de algumas leituras não terem sido plenamente compreendidas ou apresentarem interpretações marcadas por projeções externas ao texto, os registros analisados evidenciam que houve apropriação significativa da narrativa pelos estudantes. As reações aos elementos visuais e simbólicos da obra, a identificação com os personagens, a valorização da força feminina e da estética negra, bem como as inferências, demonstram envolvimento, ativação de repertórios e construção de sentido.

[53] O conto Oiá e o búfalo interior (Kiussam de Oliveira) é uma adaptação, no ìtán que dá origem ao conto, é fato que Oiá é cortejada por Ogum e eles se casam. Ver ìtán em: ANEXO II.

FIGURA 8 - Registro do cartaz



Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 88), o atendimento ao horizonte de expectativas deve proporcionar experiências com os textos literários que satisfaçam tanto as necessidades de contato com o objeto estético, quanto às exigências pedagógicas de formação do leitor. Considerando esse princípio, é possível afirmar que a obra *Oiá e o Búfalo Interior* cumpriu seu papel nesta etapa: despertou interesse, promoveu identificação e mobilizou processos interpretativos, ainda que heterogêneos, que puderam ser acolhidos e mediados no espaço escolar. Como desdobramento dessa recepção inicial, a sequência seguiu com uma proposta prática e simbólica: a produção de ilustrações representando o "animal interior" dos estudantes, atividade que também suscitou reflexões coletivas e registros importantes nos diários de leitura.

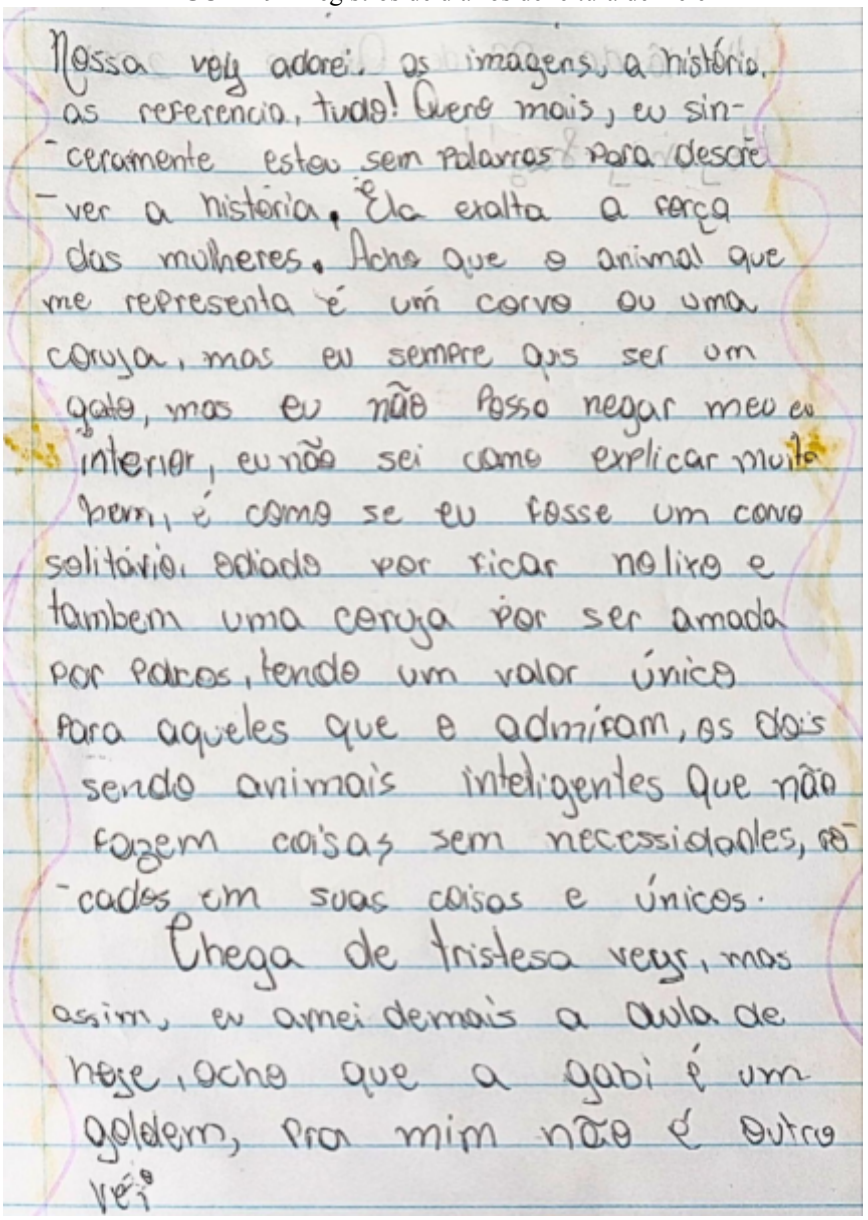
> " Eu acho que sou uma preguiça porque eu não gosto de fazer nada so gosto de ficar no meu quarto escutando musica ou assistindo anime ou um filme" [*sic*] (Abèbè)
>
> "Eu acho sou um leão porque eu falo na cara" [*sic*] (Ààjá)
>
> "A professora perguntou qual animal você acha quue te representa, eu não faço ideia eu tambem nunca tína parado para pensar nisso mais acho que nei um [nenhum] animal me representa" [*sic*] (Mokàn)

A proposta ofereceu aos estudantes uma oportunidade de leitura que ultrapassa a dimensão cognitiva da narrativa e adentra o campo da subjetividade. Segundo Jouve (2000), "a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo" (p. 53). Nessa etapa, emergiram percepções pessoais, nas quais os alunos mobilizaram aspectos de sua identidade, emoções e experiências de vida. A proposta de trabalhar a metáfora do animal

interior se apoia na ideia de que a leitura literária não é apenas um ato cognitivo, mas também uma forma de elaboração subjetiva.

> A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. [...] Não se trata portanto de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si (Jouve, 2000, p. 53-54).

FIGURA 9 - Registros de diários de leitura de Kèlè



Fonte: Dados da pesquisa

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.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 tensionar 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.

4.3 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 Lívia 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.

FIGURA 10 - Registro de leitura do livro Abayomi: o reluzir de encontros preciosos



Fonte: Dados de pesquisa

Ainda que o barulho externo e a excitação dos alunos tenham exigido esforços constantes de mediação[54], o momento foi marcado por mobilizações importantes de saberes prévios e pela introdução de elementos que desestabilizaram percepções fixas, como o

[54] Nota da autora: Às vezes chamamos essa mediação, no português popular, de bronca. Escrevo essa nota para lembrar que toda a atividade que propõe tirar crianças de sala gera agitação e nessas atividades não foi diferente. Entendemos que nem sempre essa agitação é motivada exclusivamente por indisciplina, mas também pela dificuldade de auto regulação natural da idade, não à toa os 6º anos são tão temidos! Hoje, olhando o plano de aula, vejo o quanto o planejamento de confecção das bonecas para cinquenta minutos foi irreal, apesar de ser do grupo dos professores que sempre acham que dá tempo, sim, na maioria das vezes, não dá.

reconhecimento do congado como manifestação cultural afro-brasileira e as reações ambivalentes diante dos tecidos tradicionais africanos. Esse movimento, ora de abertura, ora de resistência, caracteriza precisamente a fase da ruptura: o momento em que o leitor é desafiado a confrontar seus valores e imagens internalizadas, entrando em contato com representações que tensionam seus modos habituais de ver o mundo.

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 abrirmos 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 irmaõs." [sic]. (Ide)

> "Ela era lider de um clã de guerreia, 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 irmaõs elas não parecia que brigaram muito eu tambem achei que os croches ia virar ouro mais não foi aquilo que aconteceu". [sic] (Obè)

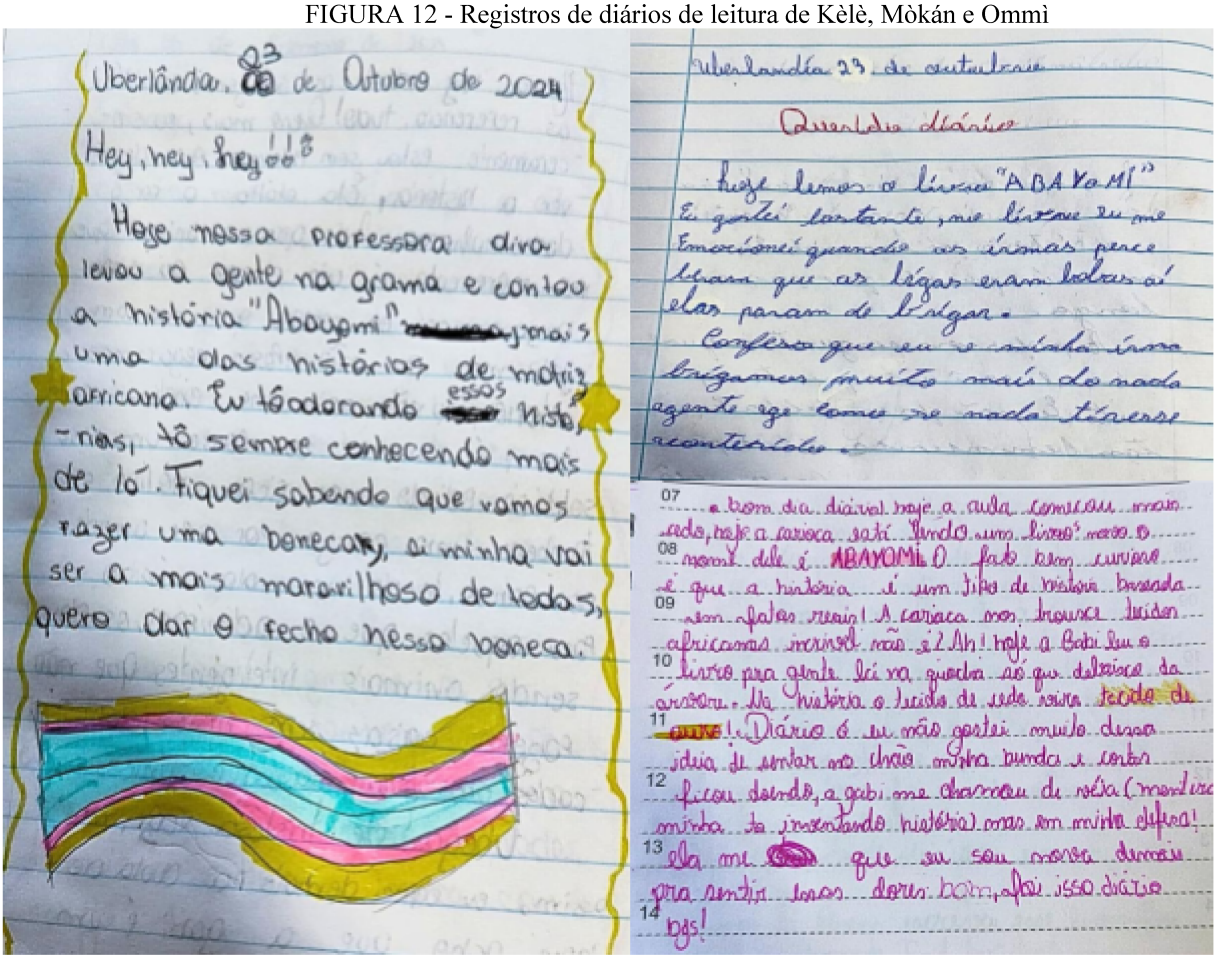
> “Eu adoro quando a Gabi lê ela tem emoção, dedicação. Ah! hoje estamos debaixo da árvore para fazer leitura. Transformar CEDA em ouro?! Sem chuva até no livro hem? Já basta UBERLÂNDIA. Mesmo eu gostando muito DO AR LIVRE não gosto DESSA IDEIA de sentar no chão.” [sic] (Ommì)

> “[...] a fessora leu o livro, nóis ficou em uns pano lá foi legal (só não gostei da parte que uma formiga me mordeu mais ok - o livro é bem legal e a capa também.” [sic] (Ogue)

> “Querido diário hoje a professora falou que nos ia ler livro novo [...] XIXI a professora tá lendo. Então ela conto que um ser humano chamava Griô estava contando um livro pras crianças e aconteceu que eu achei interessante quando a mãe delas [...] pedir que essa lã virasse ouro e eu Como assim? eu me perguntei [...] Amei mas irmãos e pra serem unidos e é pra vida toda mesmo que brigarem muito bom ter amigo e irmãos com vc para vida toda, até a proxima.” [sic] (Ofà)

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.

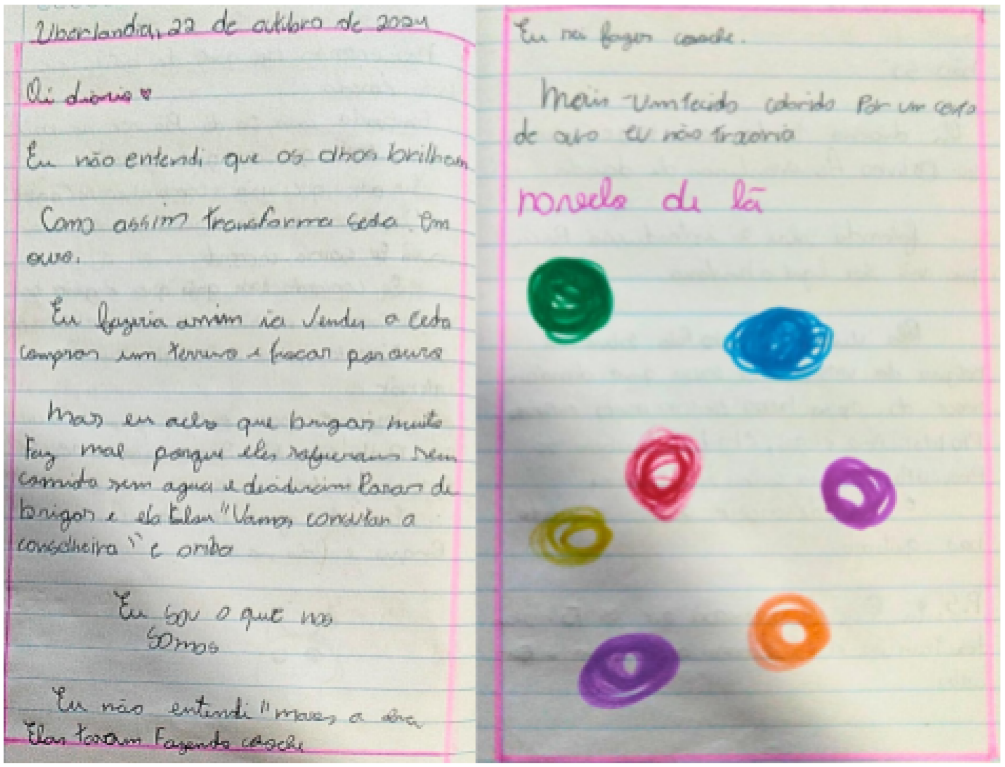
FIGURA 12 - Registros de diários de leitura de Kèlè, Mòkán e Ommì



Fonte: Dados de pesquisa

A linguagem espontânea, cheia de interjeições, marcas orais e expressões pessoais, revela o diário como um espaço em que os alunos se permitem brincar, reclamar, inventar histórias e também se emocionar. Percebe-se, nesses registros, uma combinação de entusiasmo e espontaneidade, entrelaçada a comentários práticos e afetivos sobre a atividade vivenciada. Há aproximações afetivas com a trama, especialmente quando o enredo envolvendo irmãs em conflito desperta memórias familiares que, assim como na história, oscilam entre desentendimentos e reconciliações. As ilustrações presentes em alguns diários, como os novelos coloridos ou as referências aos tecidos utilizados na dinâmica, acrescentam ao texto escrito uma dimensão lúdica e criativa. Os registros, ora decorados com cores e desenhos, ora mais contidos, revelam que, mesmo diante de narrativas mais carregadas de simbolismo, os estudantes se engajam na leitura, através de suas próprias lentes.

FIGURA 13 - Registros de diários de leitura de Ààjá



Fonte: Dados de pesquisa

As reflexões movimentadas pela obra em si, ficaram restritas à desunião das irmãs, o conflito central do enredo, enquanto aspectos mais simbólicos, como o conceito filosófico de Ubuntu “eu sou porque nós somos”, provocaram certo estranhamento. A relação de irmandade foi transposta para a vida e a realidade dos estudantes que comentaram e elaboraram a partir de sua vivência. Obtivemos reflexões que destacam a união entre irmãos como algo extremamente positivo e necessário, haja vista o desdobramento causado na narrativa. Já outros dividiram suas inseguranças quanto à relação com os irmãos. Como destaca Jouve (2013), “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa apenas leitura de um texto: também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo” (p. 53).

Porém, não houve um aprofundamento com os elementos filosóficos e culturais presentes na trama como um todo, o que é demonstrado nos diários que revelam certa dificuldade de apreensão da complexidade simbólica da narrativa, o que resulta em um registro centrado na experiência sensorial e coletiva, em vez da estética e interpretativa, que é de certa forma aquilo que se espera de uma obra de ruptura do horizonte de expectativas.

Além da maior complexidade do texto, outro fator que interfere está ligado ao ambiente em que a história foi contada.

A leitura feita ao ar livre apresenta algumas vantagens relevantes. Esteticamente, o gramado oferece uma vista agradável e ampla, o que contribui para a criação de uma atmosfera distinta da sala de aula tradicional. Do ponto de vista climático, o espaço era mais agradável que as salas, que naquela época do ano estavam excessivamente quentes. Organizacionalmente, a escolha também foi funcional, uma vez que montar uma roda de leitura na sala exige tempo e reconfiguração do mobiliário, além do fato de que a biblioteca, embora disponível, não comporta adequadamente a turma inteira em dinâmica de roda. Por outro lado, apesar de agradar muito aos estudantes, as dinâmicas fora da sala também impõem desafios. No momento da contação da história, acontecia uma aula de educação física na quadra ao lado, o que comprometeu a concentração da turma devido ao barulho constante. Além disso, alguns estudantes relataram incômodos como o desconforto de sentar no chão e a presença de insetos. Essa situação revela uma limitação recorrente da escola: a ausência de um espaço adequado, silencioso e confortável, que favorece momentos de escuta e leitura literária mais imersivos e atentos.

É nesse contexto de escuta atravessada por interferências e significados difusos que os diários de leitura se tornam ferramentas essenciais para compreender a experiência leitora. Mesmo quando desorganizado, o texto do aluno é um indício de presença subjetiva e de movimento interpretativo. A escrita com fluxo de consciência, marcada por associações livres, interrupções e mudanças abruptas de foco, indica um tipo de apropriação ainda em construção, que pode e deve ser acolhida como legítima no processo formativo. Bertrand Gervais (2013) acrescenta que o leitor é aquele “ quem se engaja no cerne da linguagem, entre o sujeito e suas palavras, escapa às vezes ao inteligível, àquilo que se diz justamente com palavras” (p. 39).

Nesse sentido, a escrita dos estudantes, ainda que fragmentária ou aparentemente incoerente, pode ser compreendida como um vestígio da leitura em processo, um modo de dar forma às ideias que, de outro modo, se dissolveriam. Tal como o escriba descrito por Gervais, o aluno registra os ecos de sua leitura sem necessariamente organizá-los em argumentos lineares, mas ainda assim os faz existir. Trata-se de um rascunho vivo da experiência leitora, que afirma a presença de quem lê e revela sua tentativa de significação. A escrita, portanto,

não apenas acompanha o pensamento: ela o materializa, mesmo que de forma precária, e permite entrever o dinamismo interpretativo em jogo.

> A escrita de invenção, muito regrada, não responde senão imperfeitamente a este desejo: exigente, destinada à avaliação, ela deixa pouco espaço para a subjetividade do aluno. Não se poderia desde então conceber espaços onde dar direito de cidadania à linguagem indireta? A reação do leitor pode ser uma escrita poética em eco com o texto, uma resposta que incorpora o ritmo — que significa por seu ritmo — e torna-se ocasião de uma exploração da linguagem, modo de apropriação e de expressão singular da cultura literária (Rouxel, 2013, p. 189).

Nessa perspectiva, mesmo as anotações mais breves ou aparentemente desconexas revelam pistas sobre os modos como os estudantes se relacionam com o texto. A ruptura do horizonte de expectativas não implica necessariamente uma leitura plenamente compreensiva ou interpretativa desde o primeiro contato, mas a introdução de uma obra que provoque o leitor a rever suas certezas e a mobilizar novos repertórios. Assim, mesmo que as produções escritas não revelem um domínio completo do universo proposto pela narrativa, elas testemunham a transição por esse campo de instabilidade e descoberta. Os registros no diário funcionam como partes de um espelho fragmentado de um processo ainda em curso, mas profundamente formativo. A interação do aluno com o próprio diário de leitura, nos mostra que essa prática foi apropriada pelo estudante, que se utiliza desse espaço comunicativo para refletir sobre suas experiências e percepções.

Percebemos que alguns estudantes interagem com o diário de uma forma muito pessoal, desde os primeiros registros analisados.

> "Oi diário se tá bão cahorro?" [sic]
> "Oi DJ maionese [...] Parceria esse livro é mó daora" [sic] (Pepelè)

> "Hey, hey, hey veyr. Tava com saudades diariozinho? Bem independente da sua resposta sua folga acabou e a gente já tá com coisa nova vindo." [sic] (Kèlè)

> "Maravilhado diário eu voltei!!! Sentiu minha falta diário? Eu senti. Aí meu Deus to tão empolgada que esqueci de dar bom dia. Ah! mas agora deixa isso para lá. [...] O diário deixa eu te contar um negócio primeiro você é muito mal educado [...]"[55] [sic] (Ommì)

Esses alunos, em especial, estabelecem uma relação significativamente mais próxima com o diário de leitura, diferenciando-se dos demais colegas que, embora utilizem o diário

[55] Quando li esse trecho, perguntei à Ommì por que ela estava brava com o diário. Ela me respondeu que era porque ele nunca respondia, assim como o Guilherme, do conto *Tchau*, de Bojunga, que também nunca respondia ao Rodrigo — e ela achava isso um absurdo. A leitura dos diários em sala foi muito divertida!

como meio de expressão, o fazem dentro dos limites mais convencionais do gênero. Pepelè, Kèlè e Ommì se destacam pelo tom intimista e pelas intervenções diretas ao diário, atribuindo-lhe características de um interlocutor, um traço que se mantém até o último registro escrito. Para esta análise, foram selecionados apenas os trechos em que os estudantes se dirigem diretamente ao diário; no entanto, a leitura contínua desses fragmentos revela a construção de um diálogo singular e profundamente pessoal, evidenciando uma relação de proximidade que extrapola a função usual do gênero. É provável que essa relação singular com o diário tenha se estabelecido porque os estudantes se sentem à vontade para se expor, diferente do que se espera em uma atividade escolar, como diz Abèbè: "eu posso me expressar, expressar o que eu sinto, meus sentimentos, [...] minhas emoções, eu posso dizer se eu gostei ou não".

Os diários de leitura confirmaram as expectativas dessa etapa, apresentando registros marcados por impressões iniciais, subjetivas e, muitas vezes, fragmentárias, o que já era previsto, considerando que a experiência estética proporcionada pela obra ainda estava em processo de elaboração. Diante disso, o retorno à sala de aula foi concebido como uma oportunidade de mediação, a fim de oferecer subsídios que ampliassem a compreensão simbólica e cultural do texto. A retomada da narrativa *Abayomi: o reluzir de encontros preciosos* não teve como objetivo apenas revisar o enredo, mas aprofundar os sentidos possíveis da obra por meio da explicação de três elementos-chave: o conceito filosófico-africano de Ubuntu, a origem histórica e o mito das bonecas abayomi, e a contextualização cultural dos tecidos africanos mencionados na trama.

O conceito de Ubuntu, cuja tradução mais difundida, "eu sou porque nós somos", expressa uma ética da coletividade, da interdependência e da solidariedade entre os membros da comunidade. Foi apresentado como eixo de leitura da relação entre as sete irmãs protagonistas da história. A partir dessa perspectiva, discutiu-se com os estudantes como a ideia de união e apoio mútuo, mesmo diante de conflitos, pode se refletir em suas vivências cotidianas. Ao serem convidados a pensar sobre experiências de organização comunitária da população negra, surgiram conexões com o Congado a partir das falas dos próprios alunos, que relataram conhecer a manifestação cultural e religiosa, além de ter amigos e familiares envolvidos. Em um primeiro momento, os estudantes associaram o congado às religiões de matriz africana. Durante o debate foi possível ampliar essa percepção, conduzindo à

compreensão do congado como uma manifestação cultural marcada pelo sincretismo entre o catolicismo e as religiosidades afro-brasileiras, e principalmente ressaltando seu caráter coletivo, artístico e ancestral.

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.

Assim, foram utilizados tecidos africanos autênticos — como o Ankará, o Aso-Oke (ou alaká) e o próprio Kenté — não apenas para enriquecer esteticamente a atividade, mas para aproximar a prática da experiência narrativa e valorizar a herança cultural africana representada na obra. A presença dos tecidos possibilitou uma experiência sensorial e simbólica mais rica, permitindo que os estudantes compreendessem o valor histórico e cultural desses elementos, para além de sua função estilística.

FIGURA 13 - Confecção das bonecas Abayomi



Fonte: Dados de pesquisa

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.

O decorrer da atividade prática evidenciou tanto o potencial da proposta quanto os desafios concretos de sua realização no ambiente escolar, especialmente em relação ao comportamento dos estudantes e à desorganização durante a execução. A proposta de confeccionar sete bonecas, representando simbolicamente as sete irmãs da narrativa, previa um trabalho coletivo que retomava o conceito de coletividade desenvolvido ao longo da sequência. A orientação para que trabalhassem "como as irmãs do livro" operou como estratégia de reaproximação com o texto, deslocando-o do campo da leitura para o do agir compartilhado. No entanto, foi necessário relembrar esse princípio diversas vezes, pois a falta de colaboração e de foco comprometeu o andamento da atividade, exigindo intervenções constantes e ocasionando atrasos na finalização do trabalho. O que, infelizmente, é esperado quando se trata de propostas que desafiam o modelo tradicional de aula.

A confecção das bonecas não se restringiu a uma atividade artesanal, mas assumiu um papel de síntese estética e ética, na medida em que permitiu a expressão de sentidos construídos ao longo da sequência. Ainda que momentos de indisciplina e dispersão tenham exigido intervenções, o engajamento final dos grupos e a concretização do trabalho revelam o valor formativo da proposta. As bonecas finalizadas foram expostas na mostra cultural do Dia da Consciência Negra, acompanhadas da obra.

FIGURA 14 - Exposição das bonecas



Fonte: Dados de pesquisa

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.

4.4 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.

Um dos principais dilemas enfrentados nesta etapa foi a gestão do tempo escolar. O calendário avançava para o final do ano letivo, período tradicionalmente marcado por avaliações finais, recuperação de conteúdos e uma significativa alteração na rotina da escola. Esse contexto impactou diretamente o andamento da sequência didática. A maior dificuldade passou a ser garantir a continuidade e a conclusão da leitura de *As Lendas de Dandara* antes do encerramento das aulas. Para contornar essa limitação, foi necessário realizar acordos com a direção e com outros professores da turma, que gentilmente cederam alguns horários para ampliar o tempo disponível para as atividades de leitura. Com a intensificação das aulas, que passaram a ocorrer duas vezes por semana, a demanda de leitura domiciliar também aumentou.

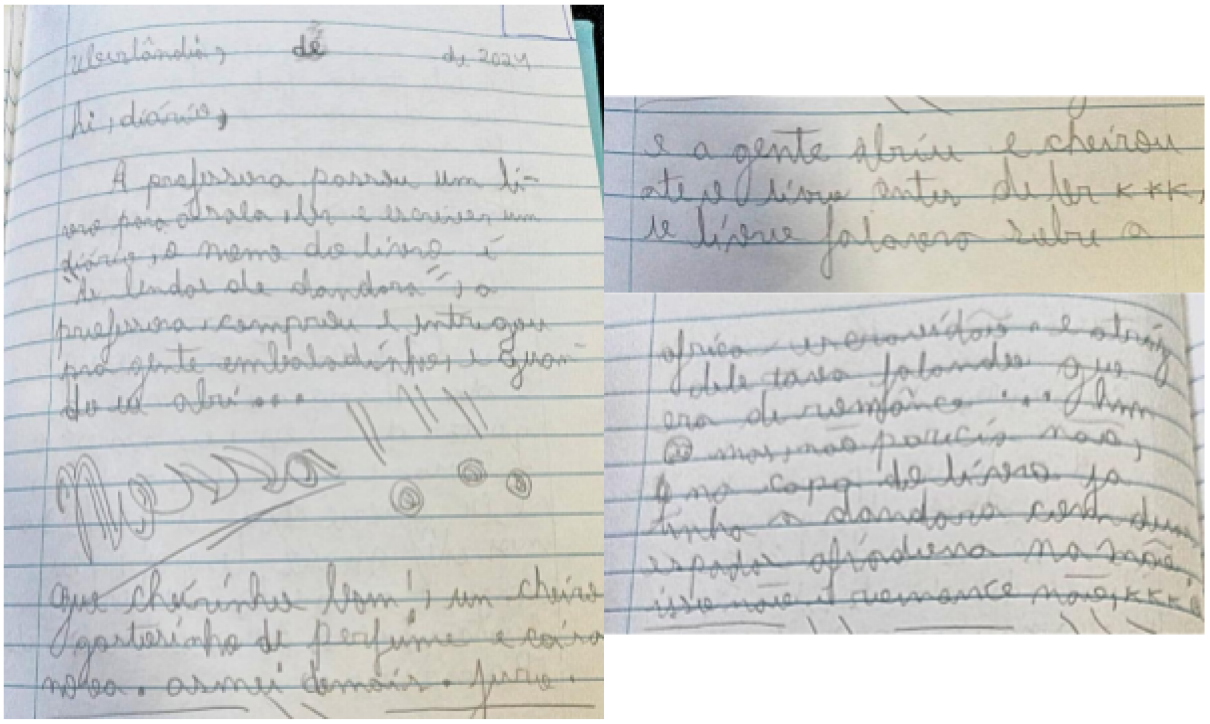
Esse novo arranjo, no entanto, trouxe novos desafios. Muitos estudantes relataram dificuldades para realizar as leituras em casa, seja por falta de tempo, esquecimento ou pelas próprias condições de estudo fora da escola, chegavam a pedir para que a leitura fosse feita apenas pela professora em sala. Esse cenário teve reflexos perceptíveis nos registros feitos nos diários de leitura, que passaram a apresentar produções mais sucintas, com maior presença de descrição do enredo do livro a e com uma frequência de preenchimento reduzida. Além disso, a qualidade das discussões em sala foi afetada, com menos tempo para aprofundamento dos debates e menor espaço para a escuta coletiva de todas as vozes da turma. A sensação predominante foi a de que o projeto estava sendo realizado em ritmo acelerado, quase como uma corrida contra o tempo, o que, embora não tenha comprometido o engajamento dos estudantes, limitou o potencial reflexivo das últimas etapas da sequência.

Apesar dessas dificuldades, a leitura de *As Lendas de Dandara* foi iniciada com grande entusiasmo por parte dos estudantes, que demonstraram curiosidade desde o primeiro contato com o livro. Os livros foram entregues ainda embalados e os estudantes puderam ter esse primeiro contato com a obra individualmente, muitos inclusive destacaram o cheiro de livro novo e a estética da capa, na qual as akofenas chamaram atenção. A apresentação da autora e do propósito do livro permitiu situar a leitura em um projeto mais amplo de resgate de memórias e protagonismos negros, o que despertou o interesse de alguns alunos que já haviam ouvido falar de Dandara e Zumbi em outros contextos.

> "Hoje vamos ver o livro: AS LENDAS DE DANDARA. a professora comprou o livro e entregou pra mim e os colegas quando eu vi o livro achei bem bonito e quando abri senti aquele cheiro de novo muito bom, o livro e sobre dandara uma Heroina negra, e o livro conta suas lendas [...]" [sic] (Obè)

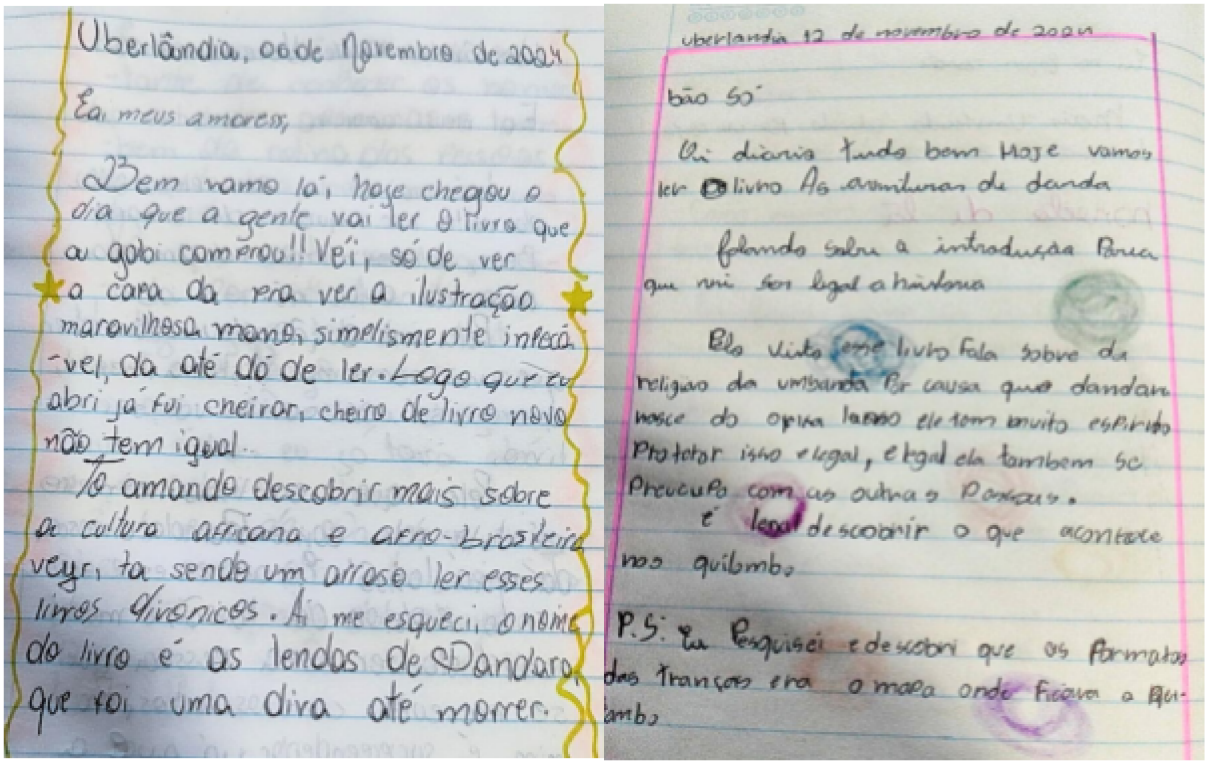
> "Oi diario, hoje deu B.O. na sala, mais vamos ler um livro novinho que tá até lacrado, eu amo cheiro de livro novo, o livro chama As lendas de dandara, a capa é bem bonita, tem uma menina de cabelo crespo é negra, perfeito. Eu simplesmente amei a apresentação é perfeito e emocionante. ." [sic] (Oyin)

FIGURA 15 - Registros de diários de leitura de Sàsàra



Fonte: dados de pesquisa

FIGURA 16 - Registros de diários de Kèlè e Ààjá



Fonte: Dados de pesquisa

Esses registros revelam a dimensão afetiva da recepção da obra, especialmente no primeiro contato dos alunos com o livro físico. Como aponta Rouxel (2013), fomentar uma "abordagem sensível dos textos" (p. 162) é indispensável, pois o engajamento afetivo pode ser a porta de entrada para experiências de leitura mais complexas. O entusiasmo com o cheiro do livro novo, o encanto com a capa e os primeiros registros nos diários demonstram como o envolvimento emocional inicial é legítimo e pode ser valorizado como parte do processo formativo.

Após a leitura da introdução do livro feita em sala, foi solicitada a leitura dos dois primeiros capítulos em casa. No entanto, observou-se um número expressivo de estudantes que não estavam fazendo as leituras em casa, as justificativas giraram em torno do esquecimento. Mas não houve manifestações de resistência ou rejeição ao conteúdo da obra, o que é significativo frente à expectativa inicial da pesquisa. Pois das três obras selecionadas, essa é a única que faz referência direta à religiosidade, já que as religiẽs de matriz africana são citadas na introdução e Iansã é apresentada como Orixá.

As primeiras impressões dos estudantes, registradas nos diários de leitura, revelam diferentes reações diante do novo desafio:

> "Eu li o capítulo 1 e o capítulo 2 do livro, é eu além de gostar de ler, eu amei o livro e a história dele. e eu quero que a professora nós dê mais livros, eu amei, e eu gosto de ler, e eu tambem AMO livro de romância." [sic] (Sàsàra)

> "A professora falou para nois ler um livro chamado As lendas de dandara capitulo 1 e 2. Eu gostei eu li os dois capitulos mais eu só não gostei porque o livro e muito grande tem muitas folhas mais e muito legal [...] só que eu acharia mais legal se a professora lesi ia ser melhor mais tudo bem" [sic] (Ide)

> "o livro de hoje é as lendas de Dandara. Esse livro é mais sério e trata de um assunto muito importante que é a escravidão e a falta de respeito com os negros. Aí Iansã como sua ultima cartada enviou Dandara." [sic] (Pepelè)

> "eu comecei a ler o livro que a professora tinha entregado para os aluno eu comecei a ler e tambem tinha muitas palavras que eu não conhecia eu tambem acho que a pessoa que escreveu comesou a inventar umas coisas que não aconteceu na historia real eu tambem não conseguir entender direito o que o texto falava eu achei o texto meio dificio de se entender" [sic] (Ota[56])

> "vou resumir o livro. O capítulo 1 é sobre o nascimento de dandara sua mãe é iansã, e dandara nasceu na africa que estava bem mal, pois estava triste os rios não eram como antigamente os animais tam bém estavam tristes e iansã estava mal tam bém, ela estava refletindo sobre a triste situaçao da africa. no capítulo 1 aconteceu muitas coisas ruins principalmente." [sic] (Obè)

[56] Ota -

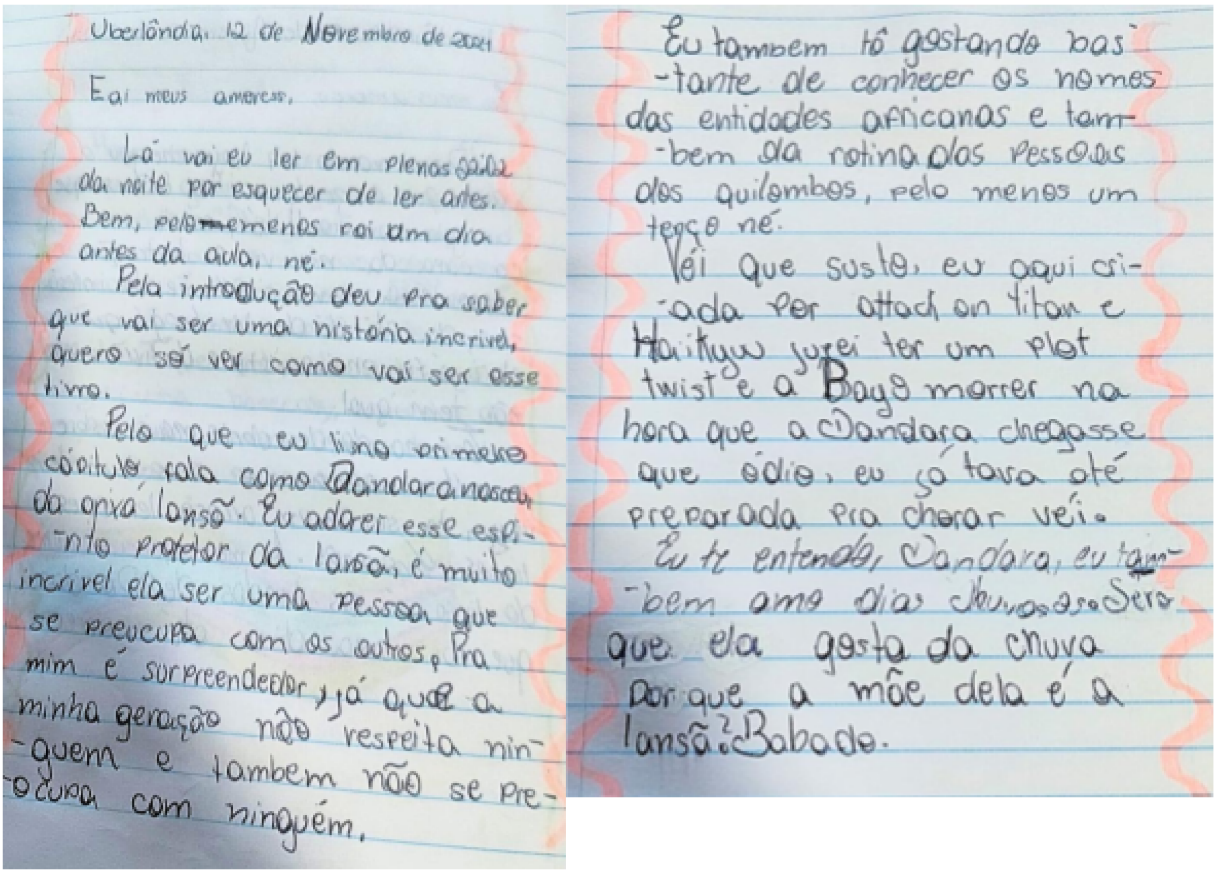
Além das primeiras impressões positivas, os relatos dos estudantes também evidenciam o estranhamento diante de um livro com maior extensão e complexidade linguística do que os textos trabalhados anteriormente. Comentários sobre o número de páginas, o tamanho do texto e a presença de palavras desconhecidas 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.

Ao lidarem com a densidade narrativa de *As Lendas de Dandara*, os estudantes vivenciaram uma experiência formadora, sendo convidados a expandir suas capacidades de compreensão e a exercitar a persistência leitora, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma relação mais autônoma e crítica com os textos literários. Após esse primeiro incômodo, percebemos que nos debates dos primeiros capítulos, os estudantes foram capazes de acionar memórias de leituras anteriores, retomando, por exemplo, a presença da personagem Oiá/Iansã na narrativa de Dandara, o que evidencia a construção de um repertório intertextual.

Em uma leitura atenta, Ota estabeleceu uma conexão entre o nome da personagem Bayô e *Abayomi*[57], criando uma referência intertextual mesmo sem mediação direta. Houve também comentários sobre o modo como Dandara "simplesmente aparece" no início da história, o que gerou comparações espontâneas com outros nascimentos extraordinários presentes em narrativas religiosas e culturais diversas, como o nascimento de Jesus, de figuras indígenas que vieram das estrelas ou de personagens fictícios como Naruto. Essas associações revelam que os estudantes se apropriam da leitura a partir de seus referenciais culturais e midiáticos, promovendo uma leitura viva e criativa.

[57] De acordo com o portal Geledés, Bayo significa: Alegria encontrada e Abayomi: Nascido para me trazer alegria, encontro precioso.

FIGURA 17 - Registros de diários de leitura de Kèlè



Fonte: Dados de pesquisa

Entre as produções desta etapa, nos chama atenção a forma com que os estudantes retomaram os conteúdos das leituras anteriores e dos debates realizados em sala. Ao comentar o gosto de Dandara pela chuva, Kèlè relacionou esse aspecto à figura de Iansã, sugerindo que essa preferência poderia ter ligação com o fato de a orixá ser associada à tempestade. Além disso, a aluna mencionou o "espírito protetor" de Iansã e fez um paralelo com sua própria visão sobre a atualidade, afirmando que "nossa geração não se importa com ninguém". Esse tipo de comentário indica que as referências trabalhadas ao longo da sequência didática começaram a circular entre os alunos, promovendo associações e interpretações que dialogam com os textos lidos anteriormente e com as discussões realizadas em aula.

Outro movimento importante observado nos diários de leitura foi o surgimento de comentários não apenas sobre o conteúdo da narrativa, mas também sobre a construção formal da obra. Nos chama atenção o modo como Kèlè articula seu repertório cultural, inserindo referências a animes como *Attack on Titan* e *Haikyuu*, sinalizando que sua leitura se

conecta com as diferentes narrativas e linguagens que fazem parte do seu universo cotidiano. Ao mencionar esses animes, Kèlè revela expectativas narrativas: ela espera encontrar em *As Lendas de Dandara* elementos como reviravoltas, surpresas e emoções intensas (o chamado *plot twist*), características marcantes dos animes citados.. É interessante como o conhecimento de mundo e as experiências prévias da estudante em outras mídias moldam as formas como ela antecipa e interpreta o texto. Além disso, em outros diários surgem observações sobre o ritmo de crescimento de Dandara, com questionamentos sobre a passagem de tempo entre os capítulos, indicando um início de consciência em relação às escolhas narrativas. Outro estudante destacou aspectos positivos da caracterização da protagonista e o desenvolvimento da narrativa. Esses apontamentos demonstram que, mesmo com uma abordagem pouco fundamentada, os alunos começaram a estabelecer um tipo de diálogo com a obra literária em si, posicionando-se em relação à estrutura narrativa e aos elementos de composição da obra.

> "[...] uma coisa que percebi e que no passar dos capítulos dandara cresceu muito rapido no capítulo 1 era recem nascida no 2º capítulo eu acho que já era adolescente eu acho que talvez não faça muito sentido mais enfim." [sic] (Obè)

> "No capítulo três da pag 40 a autrora revelou uma característica muito legal de dandara. Essa característica era a curiosidade, vontade de conhecer coisas novas. acho que essa característica ajuda muito a desenvolver a historia, acho que nos próximos capítulos essa característica sera usada, Espero que sim!" [sic] (Mòkán)

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. Segundo a autora:

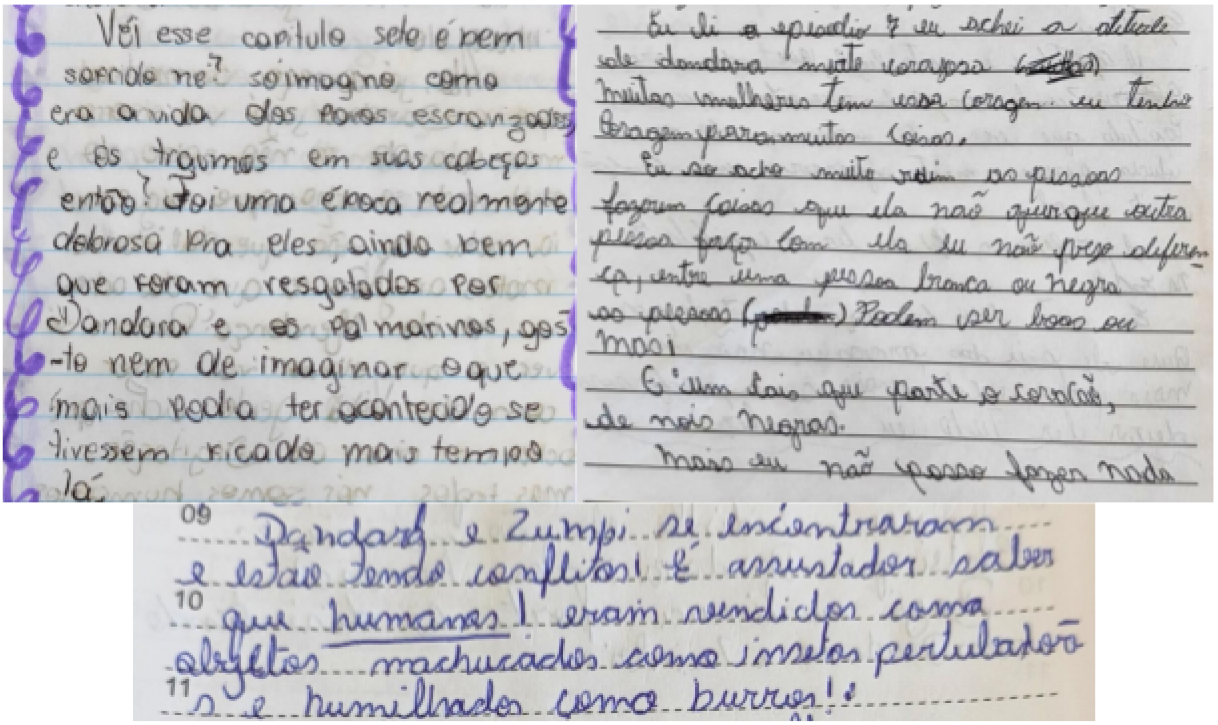
> É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados. A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (Rouxel, 2013, p. 162).

Essa perspectiva de leitura como experiência afetiva e socializada também é reforçada por Yunes (2009), ao afirmar que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de um texto escrito, constituindo-se como uma forma de construção de sentido e de inscrição simbólica no mundo. Para a autora:

> A leitura se dá na interação de quem lê com o lido, e toda leitura é já uma interpretação. Portanto, a formação da pessoa como interlocutora do mundo está ligada aos acervos que partilha e aos repertórios que elege como seus, inclusive seu desempenho expressivo, assentado sobre sua capacidade de pensar singularmente, com originalidade suficiente para que não seja mera repetidora do que ouve sem se colocar criticamente (Yunes, 2009, p. 34).

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.

FIGURA 18 - Registros de diários de leitura de Kèlè, Ide, Ommí



Fonte: dados de pesquisa

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. Há quem lamente o sofrimento da população negra, e manifesta perplexidade com o fato de seres humanos terem sido tratados como objetos.

Um exemplo significativo ocorreu quando um aluno questionou a origem do termo "criado-mudo", durante a análise de um trecho que descrevia a postura dos capitães do mato e a violência simbólica contra os escravizados. Apesar do termo não ser usado pela autora, o

debate sobre a objetificação do escravizado acionou essa referência no estudante, pois é um termo que gera discussões a respeito de sua origem[58], principalmente na internet. Ao explicar que a expressão, que é muitas vezes relacionada ao período escravocrata quando africanos escravizados eram tratados como objetos, a discussão se ampliou para uma reflexão coletiva sobre os mecanismos históricos de desumanização e a naturalização de práticas e termos racistas na cultura brasileira.

Esse debate serviu como porta de entrada para uma discussão mais ampla sobre o apagamento histórico de negros e indígenas. Durante a conversa, um dos estudantes questionou se os povos indígenas também haviam sido escravizados no Brasil. A partir desse questionamento, foi explicado que, embora os povos indígenas tenham sido submetidos a formas de trabalho forçado nos primeiros séculos da colonização, o que caracterizou de forma mais sistemática sua história no Brasil foi um processo de genocídio, marcado pela perda massiva de populações, territórios, culturas e identidades. Essa violência ocorreu de maneira física e simbólica, com estratégias de assimilação forçada, como a imposição do batismo católico e a substituição obrigatória dos nomes indígenas, conduzidas especialmente pelos missionários jesuítas, como parte de um projeto de apagamento cultural. Além disso, destacou-se que esse processo foi agravado pela escassez de registros documentais, dificultando, até os dias atuais, que muitos descendentes indígenas consigam acessar informações sobre suas origens familiares e étnicas. Da mesma forma, as famílias negras também enfrentam lacunas significativas na reconstrução de suas histórias, resultado dos sucessivos processos de apagamento e silenciamento que marcaram a trajetória da população negra no Brasil.

Essas falas reforçam como o tema do silenciamento histórico mobilizou os estudantes não apenas no campo informativo, mas também no campo da memória familiar e da construção de identidade pessoal. O fato de tais relatos emergirem espontaneamente durante o diálogo em sala indica que a mediação da leitura, ao articular literatura e história, abriu espaço para uma escuta afetiva e socialmente situada, permitindo aos alunos estabelecer relações significativas entre o conteúdo da obra, as marcas da história e suas próprias trajetórias.

[58] A polêmica do cancelamento de palavras Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/a-polemica-do-cancelamento-de-palavras-2/. Acesso em: 23 jun. 2025.

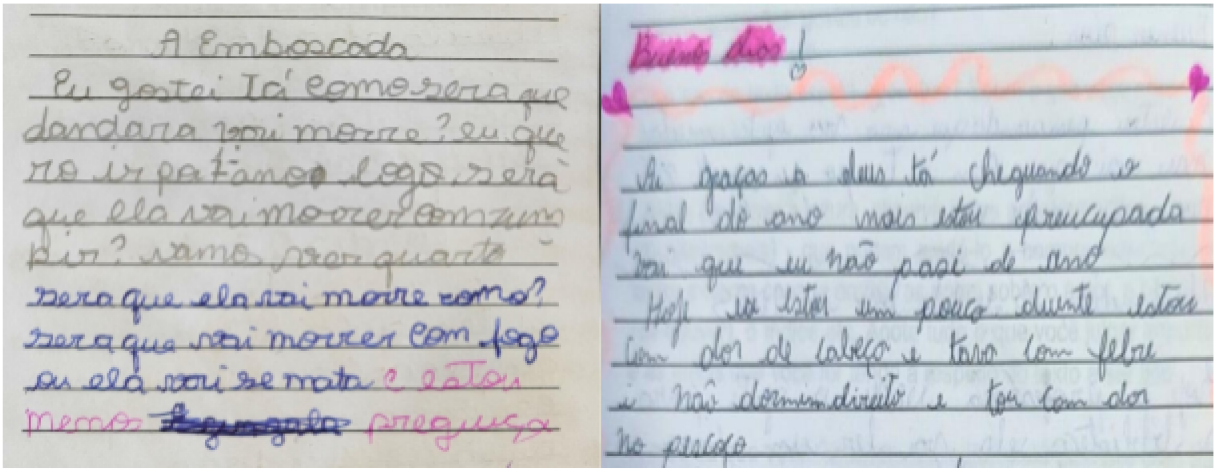
FIGURA 19 - Leitura coletiva da obra



Fonte: Dados de pesquisa

Quase ao final da obra, outro aspecto que passou a se evidenciar foi uma mudança no perfil das produções nos diários de leitura. As anotações começaram a se tornar mais objetivas e descritivas, os estudantes estavam menos assíduos. Alguns chegaram a escrever de forma explícita que estavam com preguiça de escrever ou que estavam cansados por conta da proximidade do final do ano letivo. Também surgiram menções ao desejo de que o ano acabasse logo e o medo de não serem aprovados, em geral utilizando o diário de leitura como diário pessoal, apenas com registros de desabafos. Esse uso pessoal do diário de leitura não é necessariamente ruim, entretanto é necessário que a mediação se faça presente para que o objetivo da atividade não seja perdido.

FIGURA 20 - Registros de diários de leitura de Ofà e Ide

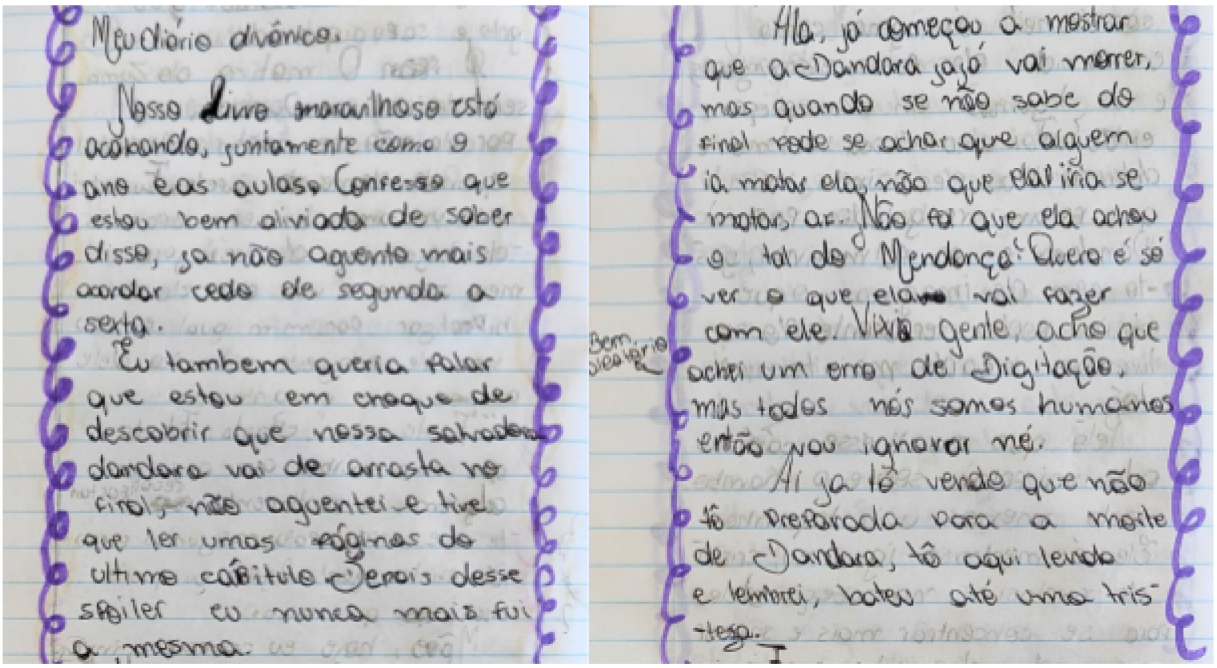


Fonte: Dados de pesquisa

Ademais, foi possível observar, nos diários de leitura, indícios de uma leitura fragmentada da obra, com registros que apontavam para a leitura de capítulos isolados e referências aos capítulos como "episódios". Esse modo de apropriação textual revela um modelo de recepção atravessado por um domínio ainda parcial das convenções do gênero narrativo longo, como o romance, associado a práticas de leitura influenciadas pelas formas de consumo fragmentado de narrativas presentes na televisão, nas séries de streaming e nas redes sociais. Nessas mídias, é comum que os conteúdos sejam organizados em episódios curtos, com tramas rápidas, repletas de ganchos e com a possibilidade de consumo fora de ordem ou com antecipação de informações, os chamados "spoilers". Esse repertório cultural parece ter influenciado a forma como os estudantes acompanharam a obra, refletindo-se tanto na leitura de capítulos isolados quanto na ansiedade em saber o desfecho antes do momento planejado na sequência didática.

> "Eu li o episodio 7 eu achei a atitude de dandara muito corajosa" [sic] (Ide)
>
> "Oi diário, então… eu tava bem diboas vendo TIKTOK ai lembrei de você (desculpa diário mas tenho minhas prioridades 😘)[...]" [sic] (Oyin)
>
> "eu confesso que eu não li o 1, 2, 3 e 4 porque eu tava faltando [...]eu gostei muito do capitulo 5,7, 8 e 9. Eu achei a dandara muito corajosa quando eu crescer quero ser muito corajosa e forte igual a ela. Eu não li o capitulo 6 porque não gosto muito de ler romance". [sic] (Abèbè)

FIGURA 21 - Registros de diários de leitura de Kèlè

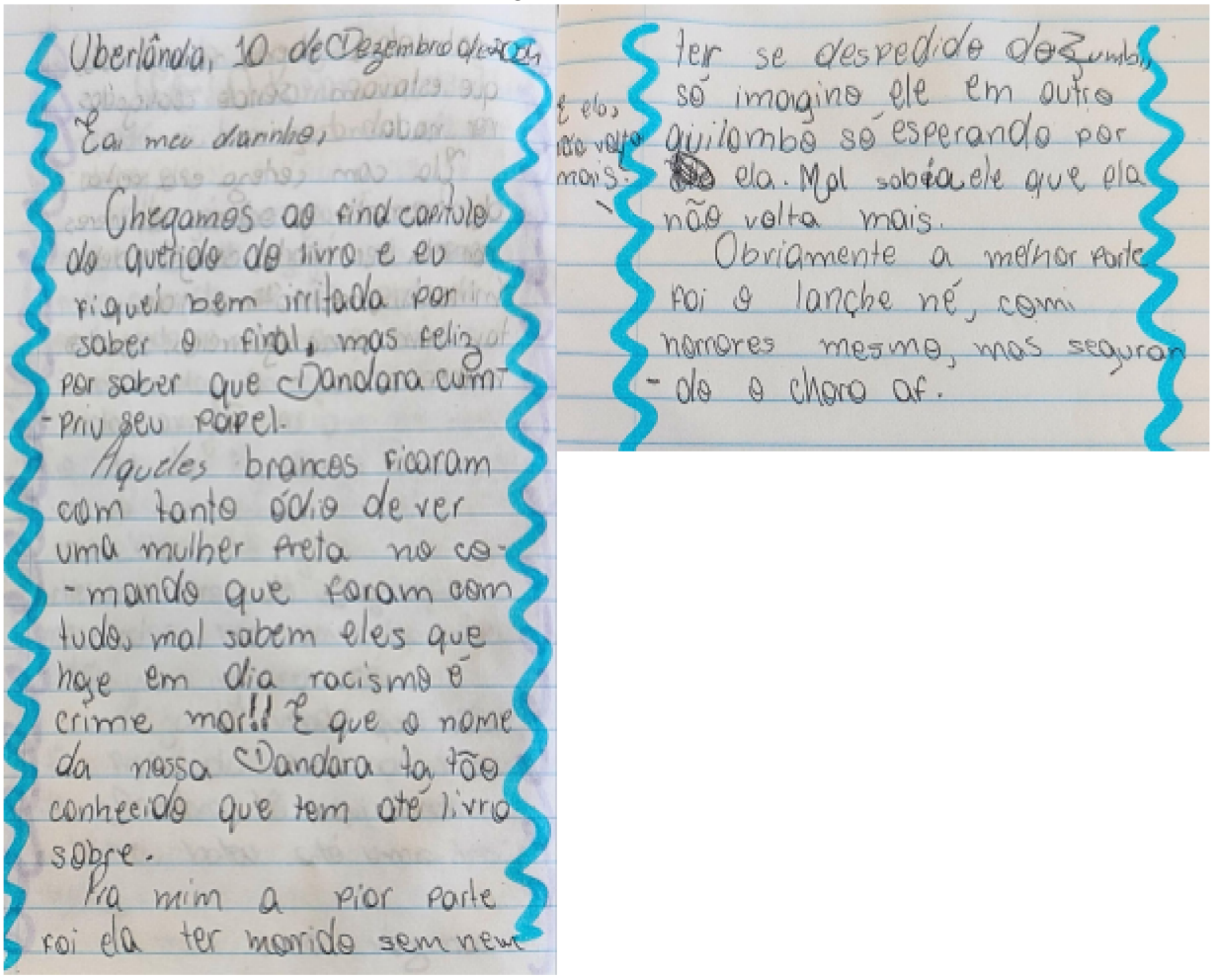


Fonte: Dados de pesquisa

A última aula da sequência, realizada em 11 de dezembro, foi marcada por um momento de encerramento coletivo e simbólico. A presença dos estudantes foi expressiva, com poucas ausências. Seguindo o combinado, todos levaram o livro para a devolução e também contribuíram com alimentos e bebidas para um pequeno piquenique, organizado no gramado da escola, sob a sombra de uma árvore. O espaço foi preparado coletivamente: uma toalha foi estendida, os alimentos foram dispostos e a turma se acomodou para a leitura do capítulo final de As Lendas de Dandara.

Antes de iniciar a leitura, os comentários dos estudantes evidenciaram um forte envolvimento emocional com a narrativa. Alguns relataram que estavam extremamente ansiosos para saber o desfecho, enquanto outros confessaram que, incapazes de conter a curiosidade, haviam lido antecipadamente as últimas páginas do livro. Apesar da ansiedade geral, que se dividia entre o desejo de conhecer o final e a expectativa pelo lanche, a leitura do último capítulo foi realizada com atenção.

FIGURA 22 - Registros de diários de leitura de Kèlè



Uberlânda, 10 de Dezembro de 2021.

Ea meu diarinho,

Chegamos ao fim capitulo do quinto do livro e eu fiquei bem irritada por saber o final, mas feliz por saber que Dandara cumpriu seu papel.

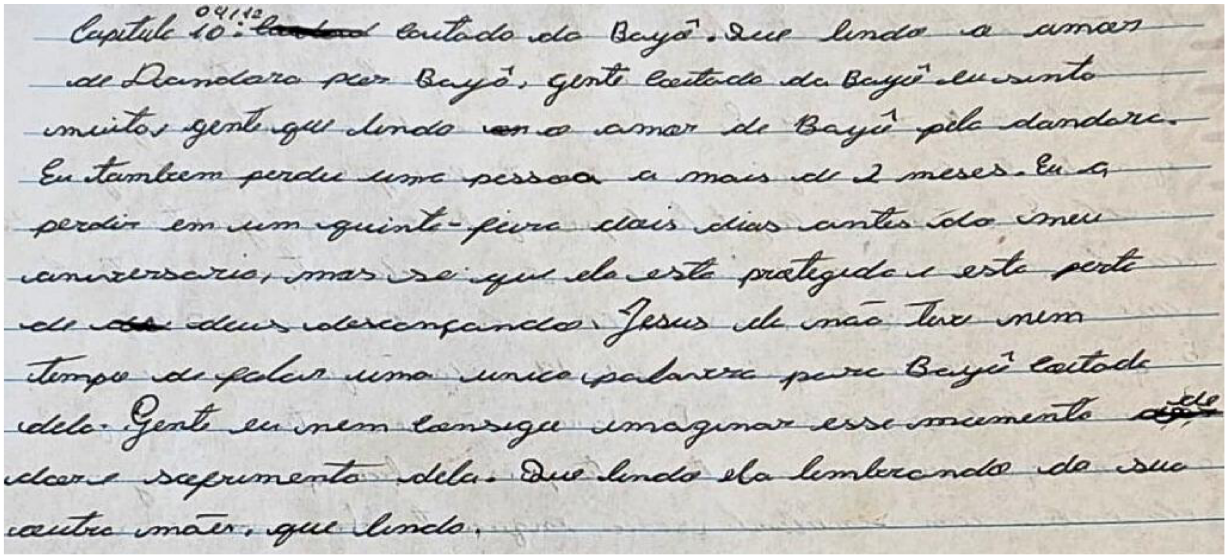
Aqueles brancos ficaram com tanto ódio de ver uma mulher preta no comando que foram com tudo, mal sabem eles que hoje em dia racismo é crime mor!! E que o nome da nossa Dandara ja tão conhecido que tem até livro sobre.

Pra mim a pior parte foi ela ter morido sem nem ter se despedido dos seus, só imagino ele em outro quilombo só esperando por ela. Mal sabia ele que ela não volta mais.

Obviamente a melhor parte foi o lanche né, comi nomores mesmo, mas seguran - do o choro af.

Fonte: Dados de pesquisa

FIGURA 23 - Registros de diários de leitura de Abèbè



Capitulo 10: 04/12 Contado do Bayó. Que lindo o amor de Dandara por Bayó, gente contado do Bayó eu sinto muitos gente que lindo o amor de Bayó pela dandara. Eu tambem perdi uma pessoa a mais de 2 meses. Eu a perdir em um quinta-feira dois dias antes do meu aniversario, mas sei que ela esta protegida e este perto de deus descançando. Jesus de não Tive nem tempo de falar uma unica palavra pelo Bayó contado dela. Gente eu nem consigu imaginar esse momento de ela sapimento dela. Que lindo ela lembrando de sua outra mãe. que lindo.

Fonte: Dados de pesquisa

Ao término da leitura, as reações emocionais foram imediatas e intensas. Alguns estudantes afirmaram que sentiram vontade de chorar, enquanto outros consideraram o final bonito e significativo, destacando a trajetória de Dandara e a presença simbólica de Iansã acolhendo a personagem. Durante o momento de confraternização, as conversas continuaram girando em torno da história, indicando que, mesmo com os limites enfrentados, a obra conseguiu provocar envolvimento e reflexão.

FIGURA 24 - Leitura final de As lendas de Dandara



Fonte: Dados de Pesquisa

4.5 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

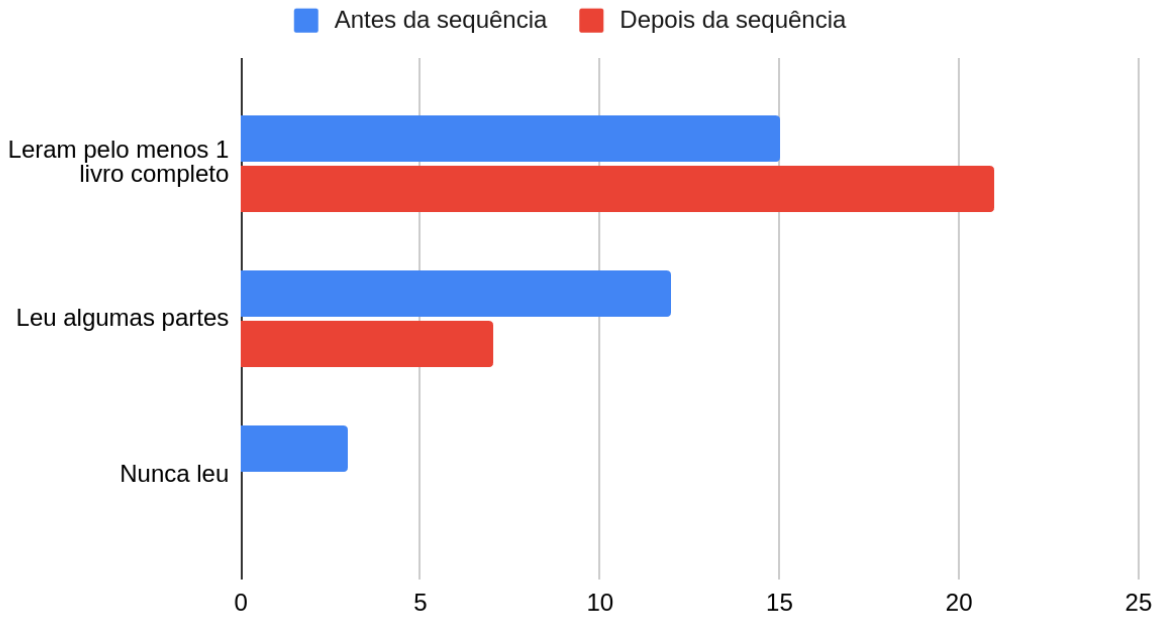
antes distantes ou invisibilizados. As discussões sobre o Congado, as reações aos tecidos africanos, os episódios de intolerância religiosa e as intervenções durante a leitura demonstraram que o projeto não apenas ampliou o repertório literário dos estudantes, mas também mobilizou reflexões sociais, 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.

GRÁFICO 4 - Hábito de leitura



Fonte: Elaborado pela autora

As respostas dos estudantes à pergunta sobre o gosto pelas atividades de leitura demonstram, de forma geral, um envolvimento positivo com o projeto. Muitos destacaram o quanto a proposta foi "legal" ou "interessante", enfatizando que a leitura proporcionou uma experiência diferente da rotina tradicional das aulas. As menções ao piquenique, à ida à biblioteca e às atividades fora da sala de aula indicam que os aspectos performativos e lúdicos das mediações tiveram forte impacto na experiência afetiva dos alunos com a literatura. Além disso, alguns estudantes evidenciaram uma percepção de aprendizagem, destacando o contato com a cultura africana e afro-brasileira e o aprimoramento da leitura e da escrita como ganhos decorrentes das atividades. Mesmo entre aqueles que registraram alguma reserva quanto ao tamanho ou ao ritmo de leitura do livro *As Lendas de Dandara*, o reconhecimento do projeto como algo enriquecedor foi um ponto recorrente nas falas. Podemos observar esse aspecto ao

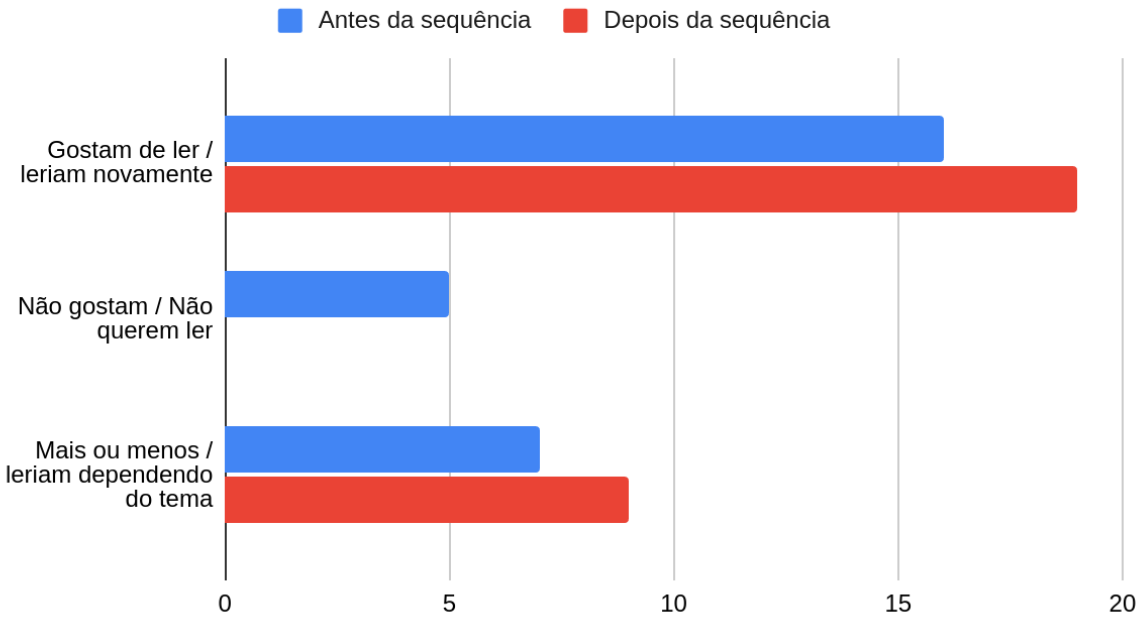
ler as respostas dadas à pergunta: “Você gostou de participar das atividades de leitura propostas na sala de aula, com as obras: Oyá e o Búfalo Interior, Abayomi: o reluzir de encontros preciosos e As Lendas de Dandara?”

> “sim, porem, nao gostei tanto do livro "as lendas das dandaras" por ser muito longo” [sic] (Adé)
>
> “sim,foi bem legal por que da uma distraida das aulas convecionais” [sic] (Ààjá)
>
> “simm eu adoro principalmente quando e um livro interessante” [sic] (Ibiri[59])
>
> “Sim porque estou aprimorando mais meus conhecimentos sobre a cultura africana, alem de melhorar minha leitura e escrita.” [sic] (Kèlè)
>
> “sim pois teve muitas coisas legais como o piquenique, ou quando a professora levava a sala pra biblilioteca ou pra quadra era bem legal” [sic] Obè)
>
> “Sim, principalmente do livro ‘As Lendas de Dandara’ eu simplesmente amei.” [sic] (Òkúta[60])
>
> “sim achei bem legal e interessante aprender mais sobre a cultura africana e afro-brasileiras” [sic] (Ommí)
>
> “gostei bastante nunca tinha lido” [sic] (Oyin)
>
> “sim,pois eu gosto de ler e tambem achei a historia interresante” [sic] (Sàsàra)

A partir dessas percepções, é possível compreender como a afetividade despertada pelas atividades também se refletiu nos índices de leitura efetiva. No que diz respeito ao hábito da leitura integral de obras literárias, os resultados apontam uma transformação igualmente relevante. Antes da sequência didática, apenas 45,5% dos estudantes afirmaram já ter lido pelo menos um livro completo. Ao final do processo, 75% responderam terem lido o livro As Lendas de Dandara todo, evidenciando um avanço expressivo no engajamento com a leitura de textos mais longos. Paralelamente, o número de alunos que apenas leram partes de livros caiu de 36,4% para 25%, enquanto o grupo de estudantes que nunca havia lido um livro inteiro desapareceu completamente, passando de 9,1% para zero. Esses resultados indicam que a sequência didática contribuiu de forma concreta para estimular a leitura integral de obras, rompendo com a prática da leitura fragmentada, muitas vezes predominante entre os alunos.

[59] Ibiri -
[60] Òkúta -

GRÁFICO 5 - Gosto pela leitura



Fonte: Elaboração própria

As respostas dos estudantes à pergunta sobre as dificuldades encontradas na leitura do livro *As Lendas de Dandara* evidenciam diferentes percepções sobre o processo de leitura e ajudam a compreender os fatores que impactaram o desempenho da turma. As manifestações daqueles que relataram dificuldades foram variadas e refletem tanto aspectos de ordem cognitiva, como foco e concentração, quanto questões relacionadas ao vocabulário e ao ritmo narrativo. Entre os relatos, destacam-se observações sobre dificuldade de concentração, limitações de vocabulário e um estranhamento inicial com a narrativa, seguido de uma adaptação progressiva ao texto. Essas percepções reforçam a necessidade de um acompanhamento atento por parte da escola, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade dos níveis de letramento presentes na turma.

> “sim, tdah batia toda hora” [sic] (Adé)
>
> “eu achei algumas palavra bem complicada” [sic] (Ìlèkè)
>
> “no comeco e tava demorando entender e tava achando chato mais depois fui comesando a entender a historia eu gostei bastante” [sic] (Mòkán)

As respostas sobre as dificuldades enfrentadas na leitura de As Lendas de Dandara reforçam a heterogeneidade do grupo em relação ao domínio da linguagem escrita e à

experiência prévia com textos mais extensos e complexos. As dificuldades relatadas são indicativos de que o processo de letramento literário ainda se encontra em diferentes estágios de desenvolvimento entre os estudantes. Esses desafios também aparecem nas justificativas dadas por aqueles que não conseguiram concluir a leitura integral da obra: 50% dos alunos alegaram esquecimento, 25% afirmaram falta de tempo e outros 25% indicaram possuir dificuldade para ler. Esses dados reforçam a necessidade de um olhar atento às múltiplas condições que impactam o envolvimento dos alunos com a leitura literária, incluindo a consolidação do processo de alfabetização. No entanto, é importante destacar que, mesmo entre aqueles que enfrentaram barreiras, houve relatos de superação e de envolvimento crescente com a narrativa ao longo da leitura, o que evidencia o potencial formativo de práticas literárias continuadas e mediadas. Essa constatação aponta para a importância de estratégias pedagógicas que considerem os diferentes níveis de leitura dentro da sala de aula e reafirma a necessidade de um acompanhamento próximo para apoiar os estudantes em processo de construção de competências leitoras mais avançadas.

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. Essa disposição positiva ficou ainda mais clara nas respostas à pergunta “O que você achou de ter lido livros sobre cultura e mitologia, tradições, religiosidade, lendas e/ou mitos africanos e afro-brasileiros?”

> “foi bom, conheci coisas novas sobre essas coisas” [sic] (Adé)
>
> “eu achei legal porque a gente descobrir as hitorias q ja aconteceu.” [sic] (Ààjá)

> "o livro e otimo desenvolvi muito na minha leitura" [sic] (Fìlà)
>
> "achei bom principalmente o livro da abayomi" [sic] (Ibiri)
>
> "eu gostei muito eu a prendi as Cultura da Dandara" [sic] (Ìlèkè)
>
> "Achei que os livros que nossa professora trouxe foram ótimas escolhas já que nos possibilita conhecer mais da cultura afro-brasileira." [sic] (Kèlè)
>
> "eu adorei e quero saber mais muito bom ter lido os livros pois agente pode conhecer mais sobre essas tradiçoes" [sic] (Obè)
>
> "Legal,porque aprendi sobre mais da cultura afro brasileira,africana" [sic] (Oguê)
>
> "eu amei, até porque deu pra conhecer um pouco mais os povos Africanos, e tipo deu pra sentir um pouco da dor que os negros sofreram, sendo escravizados, amarrados, etc…" [sic] (Òkúta)
>
> "interessante na minha opinião as escolas deviam ensinar mais sobre tradiçoes afro" [sic] (Ommí)
>
> "achei interesante por que nunca li livros desse tipo muito legal e importante para a nossa cultura" [sic] (Pepelè)

Os dados obtidos no questionário final reforçam ainda mais a aceitação positiva da turma em relação à temática afro-brasileira trabalhada ao longo do projeto. Quando questionados se a escola deveria continuar a ler livros com temas relacionados à história e cultura africanas e afro-brasileiras, 100% dos alunos responderam "sim". As justificativas oferecidas pelos estudantes apontam para diferentes dimensões desse interesse, também surgiram respostas que associam o contato com essa literatura ao prazer da leitura e à valorização da diversidade religiosa e cultural.

> "pq na minha opiniao essas atividades de afro-brasileiras e etc gera muito mais conhecimentos e tals" [sic] (Adé)
>
> "sim,para termos consiencia de coisas que acontecia antigamente" [sic] (Ààjá)
>
> "sim porque e bom saber mas sobre a cultura africana" [sic] (Fìlà)
>
> "incetiva sua leitura da pra vc ver como e bom ler" [sic] (Iná)
>
> "Sim porque nós conhecemos mais da cultura deles, alem de quem faz racismo as vezes ficar com a consciencia pesada e parar de fazer racismo com os colegas negros." [sic] (Kèlè)
>
> "porque é muito legal saber sobre o passado e culturas de outras regiões" [sic] (Màrìwò)
>
> "por que traz mas conhecimento sobre cultura africanas e afro brasileira" [sic] (Ofà)

> “á tipo da para conhecer a religião afro-brasileira” [sic] (Òkúta)
>
> “sim porque devemos aprender mais sobre uma cultura tão importante” [sic] (Ommí)
>
> “sim,para conhecer melhor a religiao e as lendas afro-brasileiras” [sic] (Sàsàra)

Além disso, na pergunta sobre possíveis incômodos com os temas abordados, apenas um aluno respondeu afirmativamente, sem justificar sua resposta. Curiosamente, esse mesmo aluno havia manifestado, em outro momento do questionário, que considerava importante continuar a leitura de livros com essa temática, o que sugere que o incômodo possivelmente não foi relacionado diretamente ao tema, mas a alguma outra questão pontual. Um segundo aluno também indicou incômodo, mas justificando que não gosta de histórias de romance, o que aponta para uma questão de preferência de gênero literário ou relacionado ao relacionamento de Dandara e Zumbi.

Por fim, encerrar a análise deste projeto sem destacar a percepção final dos estudantes seria perder uma dimensão essencial da experiência vivida. Quando convidados a refletir sobre o que mais gostaram durante o percurso, os alunos apontaram aspectos que vão muito além da leitura em si. Muitos mencionaram as conversas, as atividades coletivas, as idas à biblioteca e ao gramado, além de ressaltar o impacto das histórias lidas.

> “das conversas e dos diarios pq foi muito engraçado” “amei as aulas, no começo eu nem tava afim disso porem a experiencia foi boa” [sic] (Adé)
>
> “eu gostei muito dos livros,mais fazer os diariarios nao gostei muito,mais das nossas aventuras de ir para o campinho ,bliblioteca” [sic] (Ààjá)
>
> “eu gostei muito dos livros por que conta a historia da cultura africana” [sic] (Agogo)
>
> “da professora lendo” [sic] (Iná)
>
> “a experiencia de poder saber mas sobre a cultura africana”[sic] (Fìlà)
>
> “euu SUPER amei os livros principalmente do livro 'as lendas de dandara' e das conversas, brincadeiras eu amei esse projeto e eu queria muito reviver esses momentos mais uma vez e a melhor coisa para quem estava no tedio ou esta e com certeza depois desse projeto vou amar conhecer outros livros!!” [sic] (Ibiri)
>
> “Sim. Todas as atividades foram programadas com cautela então foi um projeto bem legal e divertido.” “No começo do ano eu não gostava muito das aulas mas depois que percebi que não iria ser tão igual a língua portuguesa comecei a me interessar mais.” [sic] (Kèlè)

> “aprendi mais sobre a cultura africana e isso me animou pois assim pude aprender mais sobre o passado que é uma coisa que gosto”[sic] (Màrìwò)
>
> “eu acho que gostei mais das conversas pois e bem mais interessante na minha opiniao” “eu acho que foi a melhor materia no quarto bimestre pois a professora conversou com a sala sobre o livro fez piquenique levou a sala pra quadra e ect” [sic] (Obè)
>
> “Das leituras e dos livros,eu gostei muito porque da pra agente aprender mais” “Foi muito legal todas as atividades que fizemos o livro da abayomi, da Dandara as boneca foi tudo muito interessante e ficou melhor ainda com a melhor professora!”[sic] (Oguê)
>
> “das conversas pois é interessante para nossa informaçao pessoal””muito legal , interessante e muito boa para minha cultura e infotmaçoes” [sic] (Pepelè)
>
> “eu gostei de varias coisas mais a que eu mais gostei foi o conteudo dos livros” “eu ameiiiiiiiiiiiiiii” [sic] (Oyin)
>
> “gostei do livro, e de ler tambem ele e legal, tem romance,açao ,aventura e etc”[sic] (Sàsàra)
>
> “fazer uma roda e conversar sobre o asunto e ler o livro” “ja esta acabndo o ano mas espero ter mais aulas de literatura no setimo ano” [sic] (Sééré)

Essas respostas demonstram que o projeto foi capaz de mobilizar diferentes dimensões afetivas e cognitivas, consolidando-se como uma experiência literária significativa para o grupo. O envolvimento dos estudantes não se limitou à execução de tarefas, mas se traduziu em uma apropriação subjetiva dos momentos vividos, nas quais leitura, escuta, conversa e produção escrita se articulam de maneira integrada. Embora o desenvolvimento das competências leitoras ainda se manifeste de maneira heterogênea, os dados demonstram avanços. A ampliação de repertório, o aumento da disposição para a leitura, o reconhecimento da literatura como espaço de reflexão sobre identidade e diversidade, além da valorização da cultura afro-brasileira, apontam que a experiência literária vivida extrapolou os limites de uma atividade curricular convencional. Além de ter sido uma experiência muito enriquecedora tanto para a docente quanto para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a leitura mediada de obras da literatura infantil e juvenil afro-brasileira pode contribuir para a valorização das identidades negras e para o enfrentamento de estigmas associados à religiosidade de matriz africana no contexto escolar. Partindo do método recepcional (Bordini e Aguiar, 1988) e fundamentada em referenciais que articulam a leitura subjetiva, relações étnico-raciais e ensino de literatura, a investigação buscou compreender os impactos pedagógicos de uma sequência didática voltada à tematização da cultura afro-brasileira e da diversidade religiosa junto a uma turma de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

O problema de pesquisa, que indagava de que maneira o trabalho com a literatura infantil e juvenil afro-brasileira, mediado por práticas pedagógicas intencionais, pode ampliar o horizonte de expectativas dos estudantes em relação às representações sobre a negritude e a religiosidade de matriz africana. Ao retomá-lo, é possível afirmar que os dados analisados indicam avanços significativos, ainda que heterogêneos, no processo de formação leitora e de construção de uma consciência mais crítica e plural por parte dos alunos envolvidos.

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 heterogeneidade do grupo se refletiu na forma desigual como os estudantes se apropriaram dos conteúdos e das propostas de leitura. Enquanto parte da turma demonstrou avanços na capacidade de argumentação, construção de sentido e elaboração crítica nos diários de leitura, outra parcela ainda apresentou registros predominantemente descritivos, com dificuldade de extrapolar o nível da narrativa literal. Essa diferença de desempenho aponta para a

necessidade de ações mais contínuas e sistemáticas de letramento literário, que consigam atender os diferentes perfis de leitores presentes em um mesmo espaço escolar.

Além disso, o tempo escolar destinado às aulas de literatura revelou-se um obstáculo relevante para o alcance pleno dos objetivos propostos, assim como a gestão do cronograma em relação ao calendário escolar. Como descrito nas análises, a sobreposição de atividades do calendário letivo, a proximidade do final do ano escolar e a dificuldade dos alunos em manter uma rotina de leitura domiciliar limitaram o aprofundamento das discussões e o acompanhamento sequencial da obra *As Lendas de Dandara*. Mesmo com os esforços para ampliar o tempo de leitura em sala e as adaptações feitas ao cronograma, a aceleração das últimas etapas da sequência afetou a qualidade da reflexão coletiva e o desenvolvimento de respostas mais elaboradas nos diários.

Outro ponto que merece destaque é a influência das práticas culturais contemporâneas sobre os modos de leitura dos estudantes. A recorrência de leituras fragmentadas, a associação dos capítulos a "episódios" e a antecipação de partes do enredo (os chamados *spoilers*) demonstram que os alunos tendem a aplicar à literatura os mesmos modos de consumo narrativo que vivenciam na modernidade, com séries, animes e redes sociais. Essa constatação não deve ser interpretada apenas como uma limitação, mas como um dado pedagógico importante, que reforça a necessidade de formar leitores mais preparados para lidar com narrativas longas, compreendendo suas especificidades estruturais e estilísticas.

O diálogo estabelecido entre literatura e história, especialmente nas discussões sobre escravidão, apagamento histórico e resistência negra, representou um dos aspectos mais potentes da intervenção. As reflexões surgidas a partir da análise de termos de cunho racista, os relatos pessoais dos estudantes sobre suas genealogias, bem como as críticas aos contos de fadas que privilegiam personagens brancas, evidenciam que a literatura funcionou como um disparador para discussões identitárias e sociais. Essa dimensão afetiva e socialmente situada da recepção literária reforça os pressupostos teóricos que sustentam o método recepcional, especialmente no que diz respeito à construção de sentidos que ultrapassam o texto e dialogam diretamente com a experiência de vida dos leitores.

Ainda em relação ao alcance do objetivo geral, é importante reconhecer que os resultados observados apontam para uma ampliação parcial, porém significativa, do horizonte de expectativas dos estudantes, especialmente no que diz respeito à representação de

personagens negras, à visibilidade da religiosidade de matriz africana e ao questionamento de estereótipos. Embora nem todos os alunos tenham alcançado um nível de leitura crítica plenamente desenvolvido, houve evidências concretas de deslocamentos interpretativos, de mobilização de repertórios culturais anteriormente pouco acessados e de abertura para novas formas de compreender as identidades afro-brasileiras.

Ao avaliar a hipótese inicial desta pesquisa, que partia da suposição de que a leitura mediada de obras da literatura afro-brasileira poderia contribuir para a valorização da identidade negra e para o enfrentamento da intolerância religiosa no espaço escolar, os dados analisados sugerem confirmação da hipótese. Os registros dos estudantes evidenciaram movimentos de reflexão e de reconhecimento de temas ligados à ancestralidade, à religiosidade e à luta contra o racismo. Porém, também ficou evidente que a desconstrução de estigmas profundamente enraizados demanda tempo, continuidade e a integração de outras ações pedagógicas complementares, o que extrapola os limites temporais de uma única sequência didática.

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.

Esse reduzido repertório literário pode ser parcialmente explicado pelos efeitos da pandemia da Covid-19, que, entre os anos de 2020 e 2022, afetou significativamente o processo de escolarização de muitos alunos da rede pública. O ensino remoto, aliado à falta de acesso a materiais didáticos adequados, ao distanciamento físico e às dificuldades estruturais enfrentadas pelas famílias durante o período, contribuiu para interrupções ou lacunas importantes na formação leitora dos estudantes. Esse contexto justifica, em parte, o predomínio de respostas mais descritivas e a dificuldade de alguns alunos em estabelecer relações mais complexas entre as obras trabalhadas.

Ainda assim, o uso dos diários de leitura como instrumento de acompanhamento e avaliação revelou-se um recurso metodológico valioso. Eles permitiram acessar de forma mais direta os processos de construção de sentido dos alunos, funcionando como uma ferramenta de escuta pedagógica capaz de captar não apenas os avanços interpretativos, mas também as resistências, os bloqueios e as formas singulares de apropriação das obras. Além disso, os diários serviram como um espaço legítimo para o registro das emoções, das dúvidas e dos deslocamentos subjetivos vivenciados ao longo da sequência, ampliando a compreensão sobre o processo formativo de cada estudante.

Entretanto, a aplicação também evidenciou limitações importantes para a consolidação de um trabalho literário mais consistente na escola pública, especialmente no que diz respeito à estrutura curricular e às condições institucionais destinadas ao ensino de literatura. O tempo destinado a essa prática, apenas 50 minutos semanais, mostrou-se claramente insuficiente para o desenvolvimento de atividades de leitura que demandam

continuidade, aprofundamento e mediação qualificada. Soma-se a isso a ausência de orientações curriculares mais específicas para o ensino de literatura no Ensino Fundamental II, o que obriga o professor a realizar um esforço adicional de planejamento, seleção de obras e criação de estratégias didáticas adequadas ao perfil da turma. Também há de se mencionar as limitações materiais e de infraestrutura, com destaque para as condições precárias da biblioteca escolar, que, mesmo sendo um espaço central para o desenvolvimento da leitura literária, não dispõe de um acervo atualizado e acessível, nem de organização do acervo para promoção da prática leitora, com empréstimos de livros, por exemplo.

Essas condições refletiram diretamente no andamento da sequência, exigindo adaptações constantes e soluções emergenciais para garantir a viabilidade das atividades propostas. Esses fatores impactaram tanto a execução das atividades quanto a profundidade das análises possíveis. Além disso, o fato de a leitura de parte das obras ter ocorrido em ambiente domiciliar, sem acompanhamento direto, introduziu uma variável que afetou o ritmo e a qualidade da experiência leitora de alguns alunos.

Cabe reconhecer que, apesar das dificuldades enfrentadas, a sequência didática proporcionou momentos significativos de escuta, participação e reflexão, criando um ambiente em que os estudantes puderam expressar suas impressões, sentimentos e questionamentos de forma legítima e respeitada. O diálogo com as obras escolhidas mobilizou temas sensíveis e historicamente silenciados, colocando em evidência o papel social da escola enquanto espaço de mediação cultural e promoção da equidade racial.

A partir da análise dos dados coletados e das observações feitas ao longo da pesquisa, algumas recomendações para futuras intervenções pedagógicas podem ser apontadas. Em primeiro lugar, a necessidade de ampliar o tempo destinado ao trabalho com obras de maior extensão, como novelas e romances, garantindo que o processo de leitura ocorra de forma mais contínua, com maior possibilidade de mediação e acompanhamento dentro do ambiente escolar. A experiência demonstrou que a leitura domiciliar, embora necessária diante das limitações do calendário, não foi suficiente para garantir o engajamento de todos os estudantes, especialmente daqueles com menor autonomia leitora.

Além disso, a diversidade de níveis de competência leitora dentro da turma aponta para a importância de que futuros projetos contemplem estratégias diferenciadas de mediação, de forma a atender leitores com diferentes níveis de proficiência. Isso inclui desde atividades

de leitura compartilhada em sala até o uso de recursos multimodais que favoreçam a compreensão de textos mais complexos. A oferta de tempos pedagógicos mais dilatados, com possibilidades de retomadas frequentes dos capítulos lidos e maior espaço para discussões coletivas, pode contribuir para minimizar as lacunas observadas na apropriação plena dos conteúdos.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de formação continuada para os docentes, tanto no campo da educação literária quanto no que tange às relações étnico-raciais. A experiência de mediação com as três obras da sequência didática revelou o quanto a abordagem dessas temáticas exige sensibilidade, conhecimento teórico e preparo para lidar com questões identitárias e históricas complexas, que frequentemente mobilizam memórias, afetos e conflitos pessoais dos estudantes.

Do ponto de vista institucional, a pesquisa também evidencia a urgência de que as escolas públicas ampliem suas condições materiais e estruturais para a implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação vigente. Projetos como este, voltados à valorização da literatura afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo, precisam estar inseridos em uma política escolar mais ampla, que contemple o acesso a acervos literários diversificados, a formação de professores e a construção de uma cultura escolar antirracista. Pois, a efetivação de uma educação antirracista e literária crítica exige condições institucionais concretas, planejamento de longo prazo e envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar.

Por fim, os dados analisados indicam que, apesar dos desafios enfrentados ao longo da aplicação, a sequência didática foi capaz de produzir efeitos concretos na percepção dos estudantes sobre as questões étnico-raciais, as representações de personagens negras e o lugar da religiosidade de matriz africana no espaço escolar. Destacam-se, entre os resultados mais significativos, o aumento do número de alunos que passaram a declarar gosto pela leitura, a manifestação unânime da turma em favor da continuidade do trabalho com temáticas africanas e afro-brasileiras nas escolas e os movimentos de ampliação de repertório cultural e histórico, evidenciados nas produções dos diários de leitura e nas discussões em sala. Esses indicadores reforçam que o objetivo geral da pesquisa foi, em boa medida, alcançado, ao promover deslocamentos de percepção e favorecer a construção de uma leitura mais crítica, sensível e socialmente situada por parte dos estudantes.

Ao dialogar com os referenciais teóricos que sustentaram esta pesquisa, especialmente o método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988), as concepções de leitura subjetiva, estética da recepção e os princípios da educação para as relações étnico-raciais, pode-se afirmar que os resultados obtidos reafirmam a centralidade da mediação no processo formativo do leitor. Quando a escola cria espaços de escuta e de negociação interpretativa, os estudantes são capazes de construir sentidos próprios, articular suas vivências com o conteúdo literário e realizar deslocamentos de percepção. Os estudantes leram a partir de seus referenciais culturais, de suas trajetórias e dos marcadores sociais que os atravessam, como raça, classe e cultura. Esse aspecto ficou evidente nas respostas aos diários de leitura e nas discussões em sala, nas quais emergiram memórias familiares, conflitos identitários e relatos pessoais sobre o racismo, o apagamento histórico e a religiosidade afro-brasileira. As respostas emocionais ao final de *As Lendas de Dandara*, os debates sobre intolerância religiosa e as reflexões sobre escravidão e resistência indicam que a literatura, mediada de forma ética e intencional, pode ser um instrumento eficaz de formação cidadã e de enfrentamento às desigualdades simbólicas presentes no ambiente escolar.

Como contribuição principal, esta pesquisa evidenciou que a literatura infantil e juvenil afro-brasileira pode atuar como um instrumento pedagógico potente para o enfrentamento do racismo, a valorização das identidades negras e o reconhecimento da diversidade religiosa. O trabalho com as obras selecionadas, aliado às estratégias de mediação baseadas no método recepcional, demonstrou que os estudantes podem não apenas ampliar seus repertórios culturais, mas também construir novos sentidos sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a sociedade em que vivem.

Embora os resultados não permitam generalizações, dada a especificidade do contexto e o caráter qualitativo da pesquisa-ação, os dados analisados oferecem indícios concretos de que a interseção entre leitura literária, identidade e relações étnico-raciais é um campo fértil para práticas pedagógicas transformadoras. O envolvimento afetivo dos estudantes, as conexões intertextuais estabelecidas de forma espontânea, as manifestações de identificação com as personagens e os questionamentos sobre processos históricos de exclusão e invisibilização indicam que a escola tem, de fato, um papel decisivo na formação de leitores críticos e socialmente conscientes. No entanto, é evidente que uma intervenção pontual não é suficiente para provocar mudanças estruturais na formação do leitor e na

abordagem das relações étnico-raciais no currículo. A continuidade desse trabalho, com projetos de leitura de longo prazo, formação docente permanente e apoio institucional, é imprescindível para que os avanços conquistados sejam consolidados e ampliados.

No entanto, é preciso reconhecer que o enfrentamento ao racismo religioso e a valorização das identidades afro-brasileiras não podem se limitar ao campo da literatura. Embora esta pesquisa tome a leitura literária como eixo central de análise, compreende-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e plural depende de um esforço coletivo que envolva todas as áreas do conhecimento. É necessário que as discussões sobre diversidade cultural, religiosidade e direitos humanos perpassam os diferentes componentes curriculares, estabelecendo um diálogo constante entre as disciplinas e integrando-se de maneira transversal ao projeto político-pedagógico da escola.

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.

Em meio a tantas leituras, planejamentos e reflexões, percebi que seria impossível não permitir que minha voz enquanto professora se fizesse presente nestas páginas. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, tornou-se inevitável que minha posição enquanto docente se entrelaçasse de forma mais direta com o percurso da pesquisa. A elaboração e a aplicação da sequência didática não foram apenas uma etapa metodológica, mas também uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

A cada aula, ao acompanhar as reações e os olhares atentos dos estudantes, fui percebendo o quanto esse processo de mediação literária poderia, de fato, provocar aproximações e deslocamentos de sentidos. Surpreendeu-me a qualidade das reflexões que emergiram, tanto nos momentos de discussão coletiva quanto nas produções individuais nos diários de leitura. As análises que os alunos realizaram, as conexões que estabeleceram com as temáticas abordadas e a forma como incorporaram algumas das referências apresentadas ao longo das aulas revelaram um envolvimento que superou minhas expectativas iniciais.

Houve, inclusive, momentos de leveza e descontração, em que o prazer pela leitura e pela descoberta de novas narrativas ficou evidente. A alegria ao manusear os livros, os comentários espontâneos durante as rodas de conversa e a curiosidade demonstrada frente aos

elementos simbólicos das histórias reforçaram a percepção de que a literatura pode ser também espaço de encantamento, mesmo em um mundo digital.

Uma das questões que mais me inquietava ao iniciar este percurso dizia respeito às possíveis resistências que poderiam emergir diante da abordagem de uma temática ainda tão cercada de tabus, como a religiosidade de matriz africana. No entanto, ao longo da sequência, percebi que essas resistências não se concretizaram da forma que eu temia. Ao contrário, 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

ABIMBOLA, Wande. A concepção iorubá da personalidade humana. In: Revista **Olorun**. Tradução de Luiz L. Marins. Edição de Erick Wolff, nº 3, 2011

ADÃO, Jorge Manoel. **O negro e a educação**: movimento e política no Estado do Rio Grande do Sul (1987-2001). Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

AMADO, Janaina. **Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre.** 1 ed. São Paulo: Editora. Formato, 2018.

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil:** quem conta um conto aumenta um ponto. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3847/1/arquivo259_1.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

ARAÚJO, Débora Oyayomi. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. **TOM Caderno de Ensaios da UFPR**, v. 3, p. 20-42, 2017.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAES, Rossival Sampaio. **A Relevância em se Trabalhar a Literatura Infantil Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Africanias.com, 05, 2014.

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

BARTH, Pedro Afonso Autoria feminina negra na literatura juvenil: a memória coletiva na formação de identidades. **Eixo e a Roda**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 384-404, 2023.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELA, Tânia (Org.) **Lei 10.639/03** : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BHERING, M. de S.; FONSECA, V. M. da; SILVA, T. H. M. **A BNCC e a Lei n. 10639/2003**: Componentes curriculares e educação antirracista. Revista de Ciências Humanas, v. 2, n. 21, 28 dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726. Acesso em: 14 mar. 2024.

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

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICACAO.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise:** Igualdade Racial, nº 30. Brasília, Ipea, 2023. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12569/1/BPS_30_Igualdade_Racial.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. **Diário Oficial da União:** *seção 1*, Brasília, DF, 15 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12358.htm. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do SAEB 2021 – Volume 1: contexto educacional e resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio**. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgação dos resultados do IDEB**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 2 jun. 2025.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs apontam na escola:** por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** Ed. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CARDOSO FILHO, Jorge Luiz Cunha. 40 anos de Estética da Recepção: pesquisas e desdobramentos nos meios de comunicação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 2, p.63-76, jul. 2007.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais.** Revista Exitus, Santarém/PA, vol. 9, n° 3, p. 59 - 86, jul/set 2019.

CHRIST, Gui. Religiões afro-brasileiras enfrentam longa história de racismo – mas resistem. **National Geographic**, 21 jan. 2023. Disponível em: https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/01/religioes-afro-brasileiras-enfrentam-longa-historia-de-racismo-mas-resistem. Acesso em: 03 jun. 2024.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 6**. São Paulo : Instituto Pró-Livro, 2025.

FILIPOUSKI, Ana e MARCHI, Diana. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Intolerância ou racismo?** Jornal Hora Grande, Outubro - Ano XXI - Edição 167, 2016a.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, v. 13, p. 153-170, 2016b.

GABARRA, Larissa Oliveira e. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Heloísa Toller. "Visíveis e invisíveis grades": Vozes de mulheres na escrita afrodescendente contemporânea. **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia: Ed. UFU, v. 12, n. 15, p.13-26, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 66-76. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 4, p. 67-89, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971. Acesso em: 06 jan. 2025.

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

INSTITUTO ALANA. GELEDÉS. **Lei 10.639/03** : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

INSTITUTO SEMESP. **Resultados da pesquisa:** Apagão de professores da educação básica. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/09/resultados-pesqdocenteseb.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

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.

ISER, Wolfang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). **A literatura e o leitor:** textos de Estética da Recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 17-132.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor:** textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43 – 61.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, 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. p. 53-65.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 179-217.

LANNES, Marina Badaró. **O "empoderamento crespo" na literatura infantil.** 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal Fluminense, Santo António de Pádua, RJ, 2019.

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

LIMA, Heloisa Pires de. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2a. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

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

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura Afro-Brasileira Infanto-Juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 11., 2008, São Paulo. **Anais.** São Paulo: USP, 2008. p. 1-9. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 08 mai. 2024.

PEREIRA, Edilene Machado. **O Estado da arte sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017. Relatório Técnico de Edital de Consultoria 04/2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO,Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. Pinheiro, São Paulo, Planeta do Brasil, 2023.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. **Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira**. 1. ed. Ituiutaba: Barlavento, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIROZ, Suzana Teixeira de; BOTELHO, Denise Maria. Religiosidades: um olhar sobre o discurso de professores sobre a literatura infantojuvenil com foco na abordagem da religiosidade afro-brasileira. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78, p. 220-238, 2020.

REHBEIN, Franziska C. **Candomblé e salvaçã**o: a salvação na religião nagô à luz da teologia cristã. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

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.

ROUXEL, Annie. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura:** o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. Revista Criação e Crítica (São Paulo), v. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/. Acesso em: 27/10/2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71-88, Jan./Jun. 2018.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgô e a morte:** Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. Tradução pela Universidade Federal da Bahia. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Alen das Neves. **Xiré literário: as narrativas orais se convertem em escrita e se eternizam**. LITERAFRO, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/1637-marcelo-moutinho-org-contos-de-axe. Acesso em: 01 jul. 2024.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v.13, n.30, p. 553 – 570, 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca Escolar: da gênese à gestão**.** In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 133 - 145, 1988.

SILVA, Jane Cláudia da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, João Bosco da. Cultura e Religiosidade: O compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-brasileira. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática - Coordenação: Ilma Ferreira Machado. Ano VI, nº 9 jan./jun. 2008, p. 141-152. Cáceres-MT: Editora Unemat. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3615/2887. Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença** – perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda:** Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994.

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.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação Infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura:** Filosofia e Educação. Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia** - Ensino Fundamental II, 2020. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, v.4, 2020. Disponível em: http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Fundamental-2.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

UNICEF. As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/22676/file/multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE I

PROJETO LITERÁRIO - DIÁRIO DE LEITURAS

O QUE É UM DIÁRIO DE LEITURAS?

É um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de "conversar" com o autor do texto, de forma reflexiva. Através dele, é possível se apropriar do que leu, compartilhar suas experiências e opiniões, positivas e negativas, sobre as personagens, os acontecimentos, a história, as ideias e os autores. É possível também manifestar seus questionamentos e suas reações "racionais" (concordar, discordar, avaliar); expressar emoções e julgamentos subjetivos sobre conteúdos e sobre a forma como são expressos; relacionar o que é lido com experiências pessoais; dar exemplos de situações similares vivenciadas com outros textos lidos, músicas, séries, filmes; comentar e anotar trechos marcantes, que gostou ou não gostou, entre tantas outras possibilidades.

ATENÇÃO: NÃO É RESUMO!

Primeiro passo: Escolha 1 caderno, caderneta, bloco de anotações ou agenda para transformar em seu DIÁRIO DE LEITURA. Personalize-o e deixe-o com a sua "cara" (escreva, desenhe, cole figurinhas, fotos, imagens, ilustrações etc.), pois ele irá te acompanhar até o final do ano.

Em cada bimestre, a professora irá te desafiar a escrever em seu diário suas reflexões sobre 1 livro pelo menos, e você será avaliado por isso. Além disso, a cada livro adicional que você ler e registrar no seu diário, poderá ganhar pontos extras!

Instruções para elaboração do diário de leitura:

1. Observe o título do texto, e registre no seu diário:

- Suas impressões: gostou ou não?
- Tem vontade de ler?
- Que tipo de texto espera encontrar? Sobre o que você acha que o texto trata?

2. Antes de iniciar a leitura, observe todas as informações – (verbais ou não verbais) – que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, as indicações bibliográficas etc. Anote tudo o que você julgar importante e as idéias que você já for tendo a respeito do texto a ser lido.

3. À medida que você for lendo, vá registrando (sempre com frases completas):

a) as relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha:

- Livros ou textos que você leu,
- Aulas,
- Músicas,
- Filmes,
- Páginas de Internet;
- Sua experiência de vida etc.

b) as contribuições que julga que o texto está trazendo para:

- Qualquer tipo de aprendizado que ele lhe traga;
- O desenvolvimento de sua prática de leitura;
- O desenvolvimento de produção de textos;
- Sua futura profissão;
- Alguma pesquisa que tem de fazer;
- Algum trabalho que você vai realizar;
- Sua vida pessoal etc.

c) suas opiniões sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo,

• vá discutindo a forma que a história é contada:

- Concordando ou discordando;
- Gosta e/ou se identifica com algum personagem;

• vá registrando as dificuldades de leitura que você encontrar, e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que você mais gostar;

Lembre-se de que o diário é seu, portanto, se quiser colocar imagens, citar músicas, poesias, elaborar desenhos e trazer outros textos que você acha interessantes e que tenham relação com o texto que você leu e está comentando, fique à vontade!

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Qual é a sua idade?
2. Considerando as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

   ( )Branco ( )Preto ( )Amarelo ( )Pardo ( )Indígena

3. Você gosta de ler? Justifique sua resposta.
4. Já leu algum livro por vontade própria, sem que tenha sido pedido por professor ou outra pessoa?

   ( ) Não. ( ) Sim, mas não até o final. ( ) Sim, li apenas um livro até o final.

   ( ) Sim, já li mais de um livro.

5. Já leu algum livro pedido pelo professor ou professora?

   ( ) Não. ( ) Sim, mas não até o final. ( ) Sim, li apenas um livro até o final.

   ( ) Sim, já li mais de um livro.

6. Você acha que tem dificuldades para ler um livro?

   ( ) Não. ( ) Sim, leio muito devagar. ( ) Sim, não consigo me concentrar na história. ( ) Sim, não consigo entender a história. ( ) Sim, por outro(s) motivo(s).

7. Justifique sua resposta anterior.
8. O que você já ouviu falar ou leu sobre cultura e mitologia africana ou afro-brasileira, sobre tradições africanas e afro-brasileiras, sobre religiosidade, lendas e/ou mitos africanos e afro-brasileiros?
9. Você já leu algum livro na escola que falasse sobre a cultura e costumes africanos e afro-brasileiros ou que contasse uma história sobre os povos africanos e/ou afro-brasileiros? ( )Sim. ( ) Não.
10. O que você sabe sobre as expressões culturais e religiosas dos povos afro-brasileiros?
11. Você já leu algum livro que falasse sobre a cultura e religiosidade afro-brasileiras? O que achou? Você acha que esse tipo de livro deveria ser lido na escola? Justifique sua resposta.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO FINAL

1. Qual é a sua idade?
2. Considerando as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você Branco
   ( )Branco ( )Preto ( )Amarelo ( )Pardo ( )Indígena
3. Você gostou de participar das atividades de leitura propostas na sala de aula, com as obras: Oyá e o Búfalo Interior, Abayomi: o reluzir de encontros preciosos e As Lendas de Dandara?
4. Você conseguiu fazer a leitura completa do livro As Lendas de Dandara?
   ( )Sim. ( ) Não. ( ) Li apenas algumas partes.
5. Comente se você encontrou alguma dificuldade na leitura do livro As Lendas de Dandara.
6. Se você não leu o livro todo, por que não leu?
   ( )Eu li o livro todo.
   ( )Porque eu esqueci de fazer as leituras em casa.
   ( )Porque eu não me interessei pelo livro.
   ( )Porque eu não gosto de ler.
   ( )Porque não gostei da temática.
   ( )Porque não tenho tempo para ler em casa.
   ( )Porque tenho muita dificuldade para ler.
   ( )Outro:
7. Após as atividades, você leria algum livro por vontade própria? Passou a ter interesse pela leitura?
   ( )Sim, e já lia livros por vontade própria.
   ( )Sim, não lia, mas agora tenho vontade de ler mais livros.
   ( )Um pouco, dependendo da temática.
   ( )Um pouco, dependendo do tamanho do livro.
   ( )Não, continuo não gostando de ler.
   ( )Outro:
8. O que você achou de ler lido livros sobre cultura e mitologia, tradições, religiosidade, lendas e/ou mitos africanos e afro-brasileiros?

9. Você acha que devemos continuar a ler livros com temas relacionados à história e cultura africanas e afro-brasileiras? ( )Sim ( )Não ( )Depende

10. Justifique sua resposta anterior.

11. Você se incomodou com algum tema abordado durante a aplicação do projeto? Justifique sua resposta.

12. Qual sua opinião sobre a elaboração dos diários de leitura?

13. Do que você mais gostou durante o projeto? Dos livros? Das leituras? Das conversas? Das atividades? De escrever no diário? Fale um pouco sobre sua experiência.

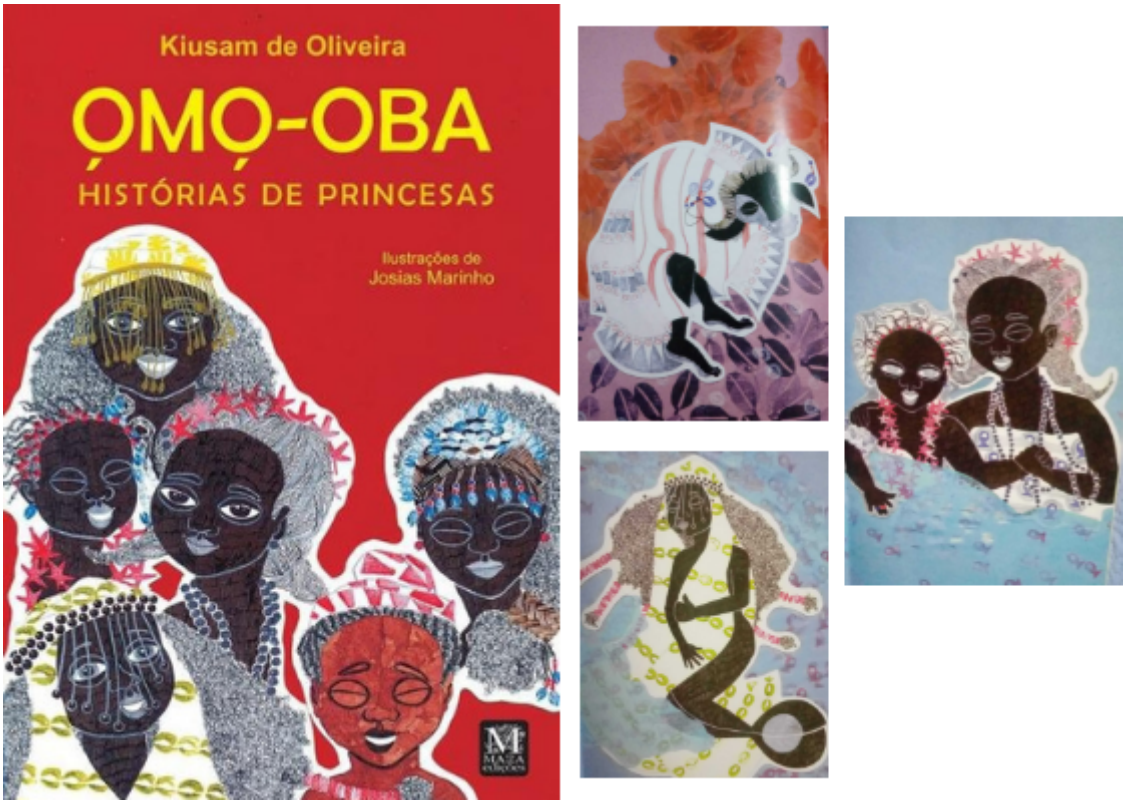
14. Deixe um comentário sobre as aulas de literatura nesse bimestre (durante a aplicação do projeto).

ANEXOS

ANEXO I

OBRAS LITERÁRIAS

- **OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS DE KIUSAM DE OLIVEIRA**



Fonte: Site Culturaliza BH, 2019[61]

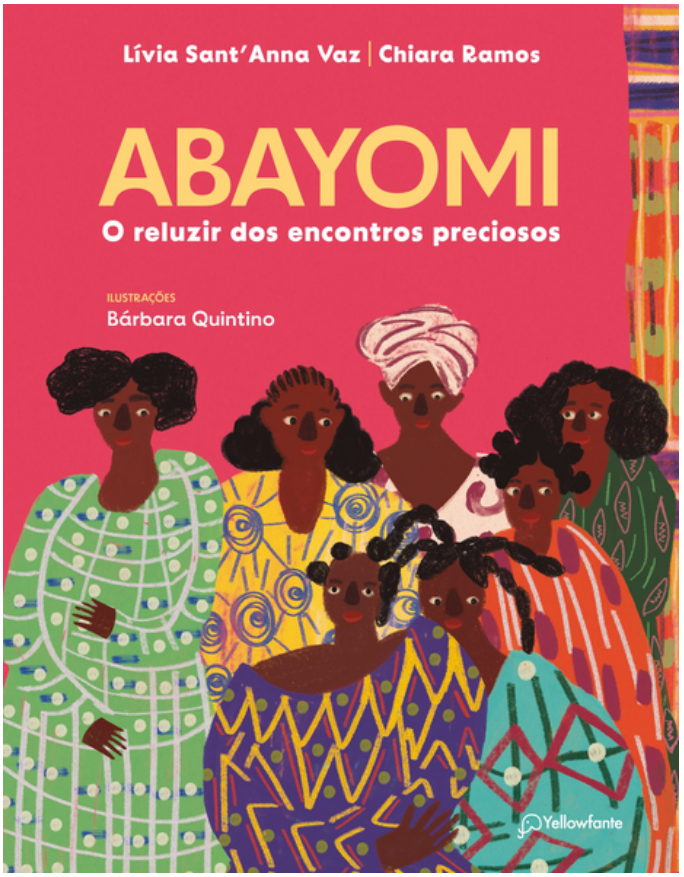
Sinopse

Omo-Oba: Histórias de Princesas é um livro que privilegia o recontar de mitos africanos, muito divulgados nas comunidades de tradição ketu, pouco conhecidos pelo público em geral e que reforçam os diferentes modos de ser femininos. Os seis mitos apresentados têm o objetivo de fortalecer a personalidade de meninas de todos os tempos.

Fonte: Site da editora Mazza Edições. Disponível em: https://mazzaedicoes.com.br/project/oma-oba/. Acesso em: 09 set. 2025.

[61] Disponível em: https://culturalizabh.com.br/index.php/2019/01/14/omo-oba-kiusam-de-oliveira/. Acesso em: 09 set. 2025.

- **ABAYOMI: O RELUZIR DOS ENCONTROS PRECIOSOS DE CHIARA RAMOS E LÍVIA SANT'ANNA VAZ**



Fonte: Grupo Autêntica[62]

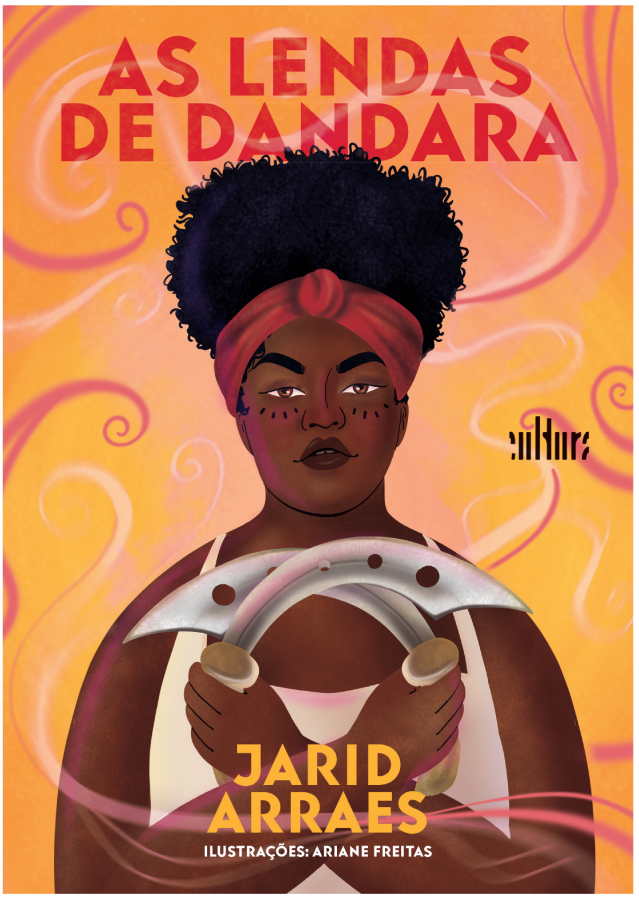
Sinopse

Num poderoso clã de guerreiras ashantis, situado no coração da África Ocidental, sete irmãs são confrontadas com um desafio que parecia irrealizável. Se não fossem capazes de, juntas, cumprir a missão, todo o povoado onde viviam poderia ser afetado. Esta é uma história com ensinamentos atemporais sobre sabedoria ancestral e o poder da filosofia Ubuntu: "Eu sou porque nós somos". "Abayomi: o reluzir dos encontros preciosos" é um mergulho profundo na nossa ancestralidade e nos desperta para o poder da união. A partir de uma linguagem envolvente para pessoas de todas as idades, o conto revela a conexão entre o antes, o agora e o depois.

Fonte: Site do Grupo Autêntica. Disponível em: https://www.grupoautentica.com.br/produto/abayomi-1624. Acesso em: 09 set. 2025.

[62] Disponível em: https://www.grupoautentica.com.br/produto/abayomi-1624. Acesso em: 09 set. 2025.

- **AS LENDAS DE DANDARA DE JARID ARRAES**



Fonte: site da Editora de Cultura[63]

Sinopse

Na sociedade do período do açúcar, a casa-grande era a residência do senhor de engenho. Seu conforto contrastava de modo gritante com a miséria e as péssimas condições de higiene das senzalas, onde moravam os escravos. O tratamento dado a eles era cruel, envolvendo castigos sangrentos, ataques sexuais e dolorosas explorações físicas e mentais. Afinal, eles não passavam de semoventes – criaturas que se moviam por si, como os cavalos, as vacas e os cachorros da fazenda. E que podiam ser vendidos, trocados, emprestados ou doados, como qualquer outro animal na posse do senhor branco. É contra essa estrutura odiosa que se ergue Dandara dos Palmares, guerreira e companheira de Zumbi, que luta à frente das formações de palmarinos dispostos a reconquistar a liberdade e a dignidade para si e para seus irmãos escravizados. As lendas de Dandara é um romance apaixonado e apaixonante, que conquista o

[63] Disponível em: http://www.editoradecultura.com.br/titulo_view.php?ID=133. Acesso em: 09 set. 2025.

leitor desde a primeira página e ajuda a preencher lacunas de uma história do Brasil que nunca foi bem contada.

Fonte: Site da Editora de Cultura. Disponível em: http://www.editoradecultura.com.br/titulo_view.php?ID=133. Acesso em: 09 set. 2025.

ANEXO II

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001, p. 297-299

Oiá transforma-se num búfalo

Ogum caçava na floresta quando avistou um búfalo.
Ficou na espreita, pronto para abater a fera.
Qual foi sua surpresa ao ver que, de repente,
de sob a pele do búfalo saiu uma mulher linda.
Era Oiá. E não se deu conta de estar sendo observada.
Ela escondeu a pele de búfalo
e caminhou para o mercado da cidade.

Tendo visto tudo, Ogum aproveitou e roubou a pele.
Ogum escondeu a pele de Oiá num quarto de sua casa.
Depois foi ao mercado ao encontro da bela mulher.
Estonteado por sua beleza, Ogum cortejou Oiá.
Pediu-a em casamento.
Ela não respondeu e seguiu para a floresta.
Mas lá chegando não encontrou a pele.
Voltou ao mercado e encontrou Ogum.
Ele esperava por ela, mas fingiu nada saber.
Negou haver roubado o que quer que fosse de Iansã.
De novo, apaixonado, pediu Oiá em casamento.
Oiá, astuta, concordou em se casar
e foi viver com Ogum em sua casa,
mas fez as suas exigências:
ninguém na casa poderia referir-se a ela
fazendo qualquer alusão a seu lado animal.
Nem se poderia usar a casca do dendê para fazer o fogo,
nem rolar o pilão pelo chão da casa.
Ogum ouviu seus apelos e expôs aos familiares as condições
para todos conviverem em paz com sua nova esposa.
A vida no lar entrou na rotina.
Oiá teve nove filhos
e por isso era chamada Iansã, a mãe dos nove.
Mas nunca deixou de procurar a pele de búfalo.
As outras mulheres de Ogum cada vez mais sentiam-se enciumadas.

Quando Ogum saía para caçar e cultivar o campo,
elas planejavam uma forma de descobrir
o segredo da origem de Iansã.
Assim, uma delas embriagou Ogum e este lhe revelou o mistério.

E na ausência de Ogum, as mulheres passam a cantarolar coisas.
Coisas que sugeriam o esconderijo da pele de Oiá
e coisas que aludiam ao seu lado animal.
Um dia, estando sozinha em casa,
Iansã procurou em cada quarto, até que encontrou sua pele.
Ela vestiu a pele e esperou que as mulheres retornassem.
E então saiu bufando, dando chifradas em todas, abrindo-lhes a barriga.
Somente seus nove filhos foram poupados.
E eles, desesperados, clamavam por sua benevolência.
O búfalo acalmou-se, os consolou e depois partiu.
Antes, porém, deixou com os filhos o seu par de chifres.
Num momento de perigo ou de necessidade,
seus filhos deveriam esfregar um dos chifres no outro.
E Iansã, estivesse onde estivesse,
viria rápida como um raio em seu socorro.

Notas do autor: Oiá transforma-se num búfalo. Pierre Verger, 1980, p. 292; Verger, 1981 (a), p. 169; Verger, 1981 (b), pp. 45-8; Verger, 1985, pp. 37-41. Até hoje, em todo peji de Iansã, são depositados dois chifres de búfalo. Narra uma variante: Oiá transformava-se em uma novilha e saía pelo mundo afora, à caça de aventuras. Um dia chegou à terra de Oxóssi. Ao aproximar-se do mercado, Oiá tirou sua pele de novilha, seguiu para lá e passou o dia todo cantarolando e não fazendo nada. Oxóssi, o dono da terra, encontrou-a e apreciou tanto a alegria dessa mulher que a chamou de Oiá, a ligeira (Rosamaria Susanna Barbàra, 1999, p. 62). Noutra versão, Oiá transformou-se num antílope e se casou com Xangô (Ulli Beier, 1980, pp. 33-4).