IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EJA

Gisliene Soares Rodrigues dos Santos[1]

RESUMO

A literatura afro brasileira constitui-se como um instrumento de representação e valorização da história e cultura da população negra. Na da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seu ensino fomenta a descolonização dos currículos e a (re) existência das vozes negras, desconstruindo os estigmas e estereótipos historicamente construídos de representação da população negra no contexto social e educacional. Em virtude disso, o presente estudo parte do objetivo geral de analisar como a literatura afro brasileira contribui para a construção de identidade, pertencimento étnico racial e formação do leitor crítico da EJA. Para alcançar os objetivos, contou-se com as contribuições teóricas de Munanga (1999), Gomes (2012), Cosson (2022), Soares (2003), Kleiman (2004), dentre outros, dialogando com a Lei n° 10.639/03. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, de natureza qualitativa de acordo com definições de Gil (2002) e Martinelli (1999). Como resultado tem-se que o ensino de literatura afro brasileira valoriza a história e a cultura africana e afro brasileira, proporcionando a identificação e autoafirmação dos sujeitos negros e sua formação crítica, descortinando as bases racistas na sociedade que exclui e silencia a participação dos sujeitos negros. Outros fatores preponderantes que limitam a prática pedagógica afro em sala de aula são a ausência de livros de intelectuais negros (as) nas bibliotecas escolares, a falta de formação continuada para docentes da EJA e o livro didático que apresenta a diversidade étnico racial. Conclui-se que o ensino de literatura afro brasileira contribui para a formação de identidade, pertencimento étnico racial e formação leitora crítica, requerendo a efetivação de políticas públicas que viabilizem a educação antirracista e democraticamente plural no contexto educacional da EJA.

Palavras chaves: Literatura afro brasileira, identidade, pertencimento étnico racial, formação leitora crítica, Educação de Jovens e Adultos - EJA.

ABSTRACT

Afro-Brazilian literature constitutes an instrument for the representation and appreciation of the history and culture of the black population. In Youth and Adult Education (EJA), its teaching promotes the decolonization of curricula and the (re)existence of black voices, deconstructing the stigmas and stereotypes historically constructed around the representation of the black population in social and educational contexts.

[1] Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, do Instituto de Letras e Linguagens - ILL da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Letras, sob orientação do Prof. Me. Assuério Marcos Alves.

Due to this, the present study starts from the general objective of analyzing how Afro-Brazilian literature contributes to the construction of identity, ethnic-racial belonging, and the development of critical readers in EJA. To achieve the objectives, theoretical contributions from Munanga (1999), Gomes (2012), Cosson (2022), Soares (2003), Kleiman (2004), among others, were used, in dialogue with Law No. 10.639/03. This is a bibliographic study with an exploratory approach and a qualitative nature according to the definitions of Gil (2002) and Martinelli (1999). As a result, it is found that the en Teaching Afro-Brazilian literature values African and Afro-Brazilian history and culture, providing identification and self-affirmation for Black individuals and their critical formation, uncovering the racist foundations in society that exclude and silence the participation of Black individuals. Other predominant factors that limit Afro-centered pedagogical practice in the classroom include the absence of books by Black intellectuals in school libraries, the lack of continuing education for adult education teachers, and the textbook that presents ethnic-racial diversity. It is concluded that the teaching of Afro-Brazilian literature contributes to the formation of identity, ethnic-racial belonging, and critical reading skills, requiring the implementation of public policies that enable anti-racist and democratically plural education in the context of adult education - EJA.

Keywords: Afro-Brazilian literature, identity, ethnic-racial belonging, critical reading formation, Adults Education- EJA.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura afro-brasileira apresenta-se como instrumento potencializador da construção de identidade, pertencimento étnico racial e formação leitora crítica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino constitui-se como uma política pública inclusiva que visa assegurar o direito de toda pessoa a educação pública e de qualidade, regulada por documentos normativos legais, destina-se a todos que não conseguiram concluir a escolarização na idade regular.

A diversidade cultural presente no contexto da EJA deve ser valorizado no processo escolar, a troca de saberes e as experiências vivenciadas enriquece a aprendizagem e torna o ensino mais dialógico e interativo. Como exposto por Santos e Barbosa (2024) os alunos da EJA carregam conhecimentos provenientes de suas experiências, e o papel do professor é crucial em alinha-los aos conhecimentos escolares, numa relação de interação professor-aluno.

O alinhamento dos conhecimentos e experiências dos discentes deve ser priorizado nos currículos, as práticas pedagógicas de escrita, leitura, linguagens e literatura deve considerar a heterogeneidade e especificidade desse público-alvo, como fundamentado no CNE/CEB, N° 3, de 08 de abril de 2025, parágrafo 4°.

Outro fator relevante são os desafios apresentados quanto a leitura/escrita. O poder público tem buscado enfrentar o analfabetismo com metas e ações que viabilizem sua superação e a qualificação da EJA. A Portaria N° 884, de 30 de agosto de 2024, institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Por meio do site do Ministério da Educação (MEC)[2] disponibiliza o Panorama da EJA no Brasil. Os dados obtidos, segundo senso de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), consta que na cidade de Fortaleza o percentual de analfabetismo é de 5,6%, de pessoas com faixa etária acima dos 15 anos. Além disso, o município é um dos citados na planilha que aderiram ao Pacto.

É indispensável a efetivação de políticas públicas na superação do analfabetismo, pois a leitura torna-se essencial na ampliação do conhecimento, na formação crítica e na expansão do olhar sobre o mundo. No campo das linguagens, especificamente, na literatura africana e afro-brasileira a leitura crítica viabiliza o fortalecimento das identidades, o pertencimento e a formação leitora crítica dos discentes que compõem a EJA, sendo constituído, historicamente, pela população marginalizada da sociedade.

O ensino de literatura africana e afro-brasileira enfrenta obstáculos para efetivação no contexto da EJA. Historicamente, em decorrência do racismo e do processo de embranquecimento da população negra, estes foram excluídas dos espaços de poder, tentaram silencia-los como produtores de cultura e de conhecimento. O acesso à leitura literária africana e afro brasileira é um fomento na luta antirracista e no rompimento do pensamento colonial, em virtude de um currículo que priorizou um ensino eurocêntrico e de homens brancos. Como explanado por Moura (2021, p. 63-64) “é uma literatura que denuncia o que é ser negra (o) num país dominado pelo poder dos homens brancos e pela colonialidade do ser e do pensamento”.

Trabalhar as literaturas negras requer o conhecimento das obras, textos literários e materiais didáticos que apresentem a visão do ser e pensar negro, a partir do seu lugar de fala[3] e de sua ancestralidade. Contrariando um ensino estereotipado, inferiorizado e marginalizado do negro. Para Moura (2021, p. 65) a literatura para a sala de aula da EJA, funciona como o dispositivo que constrói subjetividades e identidades, corroborando para a ruptura da primazia do cânone literário elitista e da produção eurocentrada de mundo.

---

[2] Disponível em:https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/panorama-da-eja-no-brasil acesso em 21 de mar. 2026

[3] Conceito explanado pela autora Djamila Ribeiro (2017) como a localização social dos sujeitos que falam de lugares distintos sobre as questões étnico-raciais e o racismo. Tal conceito será detalhado no capítulo da fundamentação teórica.

Dessa maneira, a pesquisa parte dos seguintes questionamentos: de que modo a literatura afro-brasileira contribui para a construção de identidade, pertencimento e formação do leitor crítico no contexto da EJA? Como o seu ensino é representado no livro didático e que metodologias são utilizadas, quais parâmetros legais fundamentam sua prática, se há leis? E porque não se efetiva? Por que os currículos permanecem eurocêntricos?

Para responder tais inquietações, foram formulados os seguintes objetivos de pesquisa: objetivo geral de analisar como a literatura afro-brasileira contribui para a construção de identidade, pertencimento e formação do leitor crítico na EJA. Tendo como objetivos específicos investigar a noção de identidade e pertencimento nos estudos sobre literatura afro-brasileira. Examinar as estratégias pedagógicas que favorecem a formação do leitor crítico. E mapear desafios e possibilidades na inserção da literatura afro-brasileira na EJA, considerando sua relevância sociocultural.

Numa perspectiva pessoal, essa pesquisa justifica-se diante de minha trajetória escolar e acadêmica, como mulher negra e concludente do ensino básico de educação, não obtive acesso ao ensino pautado na perspectiva do letramento racial ou intercultural das diferenças étnico raciais, desconhecendo toda a história e cultura africana e afro-brasileiro em virtude de um currículo marcado pela visão eurocêntrica. Já no campo acadêmico, adentrando o campo da pesquisa, busquei aproximação com essa temática, de conhecer a trajetória e epistemologia negra na sociedade brasileira, tentando entender as desigualdades sociais e raciais. Vale salientar, que após essa trajetória, participei do projeto teórico - político "Mulheres Negras Resistem" que muito contribuiu para minha formação pessoal e científica sobre as questões raciais.

Esse cenário não se limita as especificidades de minhas experiências pessoais. Em uma dimensão social, sua relevância encontra eco no processo sócio histórico construído de silenciamento e exclusão da participação do povo negro na formação brasileira, resquícios de base colonial que se reverberam nos dias atuais. O racismo enfrentado pelo povo negro atinge diversas áreas: institucional, social, cultural, político, linguístico, científico e educacional. Por isso, esse estudo visa refletir as relações étnicos raciais construídas na sociedade e sua reprodução no ensino, deslegitimando, muitas vezes, as potencialidades das pessoas negras.

No plano acadêmico, justifica-se à medida que essa temática tem mostrado pouco interesse pelos pesquisadores no contexto da EJA. O campo da arte apresenta-se uma limitação de trabalhos científicos que contribuem com os dados de análise direcionado ao

ensino de literatura afro-brasileira na disciplina de Língua Portuguesa. Mediante pesquisas realizadas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Google Acadêmico, apresenta como resultado a insuficiente de produções acadêmicas, geralmente, reservados as intervenções de pós-graduação (mestrado e doutorado) que analisam as contribuições do ensino de literatura afro-brasileiro na formação de identidade, pertencimento étnico racial e formação leitora crítica, direcionado ao ensino da EJA. Nesse sentido, foram encontradas apenas três pesquisas que contemplam os objetivos proposto para esse estudo e que foram utilizadas nas análises dos dados dessa investigação.

Em virtude disso, para o percurso metodológico, este estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Assim, seu corpus é constituído por fontes bibliográficas (artigos, teses, livros, revistas). A abordagem utilizada baseia-se na natureza da pesquisa qualitativa, pois permite dar um caráter qualificado ao tema, para além de dados quantificados, como presume Martinelli (1999, p. 27) "na pesquisa qualitativa mais do que descrever um objeto, buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos, o que exige uma grande disponibilidade dos pesquisados (...)". Os procedimentos técnicos consistem na seleção de textos e levantamentos de dados documental (leis e documento normativo) e bibliográfico sobre a temática, obtidos no ambiente virtual, utilizando-se de plataformas de estudos como a BDTD e o Google Acadêmico.

Dessa maneira a divisão deste trabalho se apresenta da seguinte forma: seção 1 – Introdução, 2 – Fundamentação teórica, 3 – Metodologia, 4 – Análise e discussão e 5 – Considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção dedica-se a exposição dos pressupostos que guiam a concepção de identidade e pertencimento étnico racial com foco na construção da identidade e pertencimento afro-brasileiro. Posteriormente, na segunda seção, apresentamos a construção da formação leitora crítica.

2.1 Identidade e pertencimento étnico racial

A complexidade na conceituação do termo identidade parte dos diferentes segmentos teóricos de cunho sociológico, filosófico, da psicanálise contemporânea que questionam o princípio da identidade, da relação do sujeito consigo mesmo, sem intervenção social ou de sua relação inconsciente de construção[4]. Do mesmo modo, considera o caráter sócio histórico, cultural, ideológico e político de mudança e transformação do termo. Por isso, compreendemos como um processo em construção.

Partimos da concepção de Sodré (1999, p.34) que a define

> Complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela interação de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico social, afetado pela integração num contexto global de carências (naturais, psicossociais) e de relação com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de um alguém, de um "si mesmo", é sempre dada pelo reconhecimento de um "outro, ou seja, a representação que o classifica socialmente.

Corroborando com esta análise Lima (2008 apud Hall, 2003) aponta que a sua construção está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e como tal não pode ser pensada fora do campo de tensão contínua e processual. Dessa forma, a construção da identidade leva vários fatores no seu processo, que não, necessariamente, se restringe a esfera individual, mesmo que parta da consciência como nos mostra Sodré (1999).

De acordo com Mathias (2023) o conceito de pertencimento parte de três dimensões: o vetor social; regido de regras das classes detentora de poder, limitando assim a noção do pertencer na esfera macrossocial e sua hierarquização. O corpo e seu papel de mediação; por meio da intersecção de gênero, raça, deficiência, geração e sexualidade como corte de inclusão ou exclusão do pertencer. E o emocional; que se refere a sentimento de existência, encontrar um lugar no mundo, de ser no mundo. Dessa forma, o autor salienta que o pertencimento é identificado como um recurso instável, de negociação ininterruptas que definem suas configurações e modo de participação dos seus membros numa comunidade sociocultural.

Alinhada a essas reflexões, para Almeida (2006) o pertencimento racial dá na relação com a identidade racial, e que as ideologias intermediam esse processo à medida que o negro não assume publicamente sua pertença étnico racial em virtude da ideologia

[4] Para maiores esclarecimentos consultar a obra: Sodré, Muniz. Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

na sociedade de superioridade da etnia branca e de inferioridade das outras etnias, principalmente, dos descendentes de africanos e afro brasileiros escravizados.

Por isso, o autor salienta que a identidade tem um centro que vem do pertencimento que está presente na veiculação da História do seu povo. O pertencimento racial faz com que as pessoas se vejam como produtoras de Histórias, a se assumir como parte das diferentes visões de mundo, do seu grupo particular, e não de alguém que está fora dele.

Na sociedade brasileira a noção de construção identitária e pertencimento étnico racial[5] se apresentam de forma limitada ao contexto sócio histórico de exclusão e silenciamento das minorias étnicas. Como nos mostra Munanga (1999) a ideologia racial pelo ideário do embranquecimento (miscigenação biológica e assimilação cultural) a partir do fim do século XIX e meados do século XX, fragiliza o poder de luta e o sentimento de uma identidade coletiva dos movimentos negros. Segundo o autor a mestiçagem teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio.

Ainda de acordo com o autor supracitado a tentativa de construção de uma identidade nacional racial unitária em torno da miscigenação com foco no branqueamento da população brasileira, acarretando na diminuição do número de negros no país, deixou marcas negativas na noção de pertencimento e auto definição destes na afirmação de uma identidade e cultura negra, que foram expropriados e nem sempre assumidas com orgulho por negros (as) e mestiços (as). Da mesma forma, Nascimento (1978) sintetiza que o processo de mulatização empregado no embranquecimento da população, por meio da exploração sexual da mulher negra pelo homem branco, retrata um fenômeno de puro e simples genocídio.

A identidade negra se (re) constrói na década de 1970 com os movimentos negros contemporâneos (mobilização política que retoma a bandeira de luta dos movimentos anteriores representados pela Frente Negra) passando de um movimento negro antirracismo universalista para o antirracismo diferencialista, anuído dos movimentos negros americanos, desconstruindo uma identidade nacional pelo viés da miscigenação e

[5] Vale salientar que os termos identidade e pertencimento étnico racial não são construções dicotômicas, mas se complementam no processo de identificação e autoafirmação identitária dos sujeitos negros (as) que, na sociedade brasileira, precisaram reafirmá-los a partir da consciência política dos movimentos negros. Para maiores esclarecimentos consultar a obra de Cristina Teodoro. **A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico racial**. Revista da ABPN, v.12, n.33, p.110-133. 2020. Disponível em:< https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1005/870>. Acesso em: 05 jun. 2026.

assimilação cultural. Nesse mote agrega o mulato/mestiço na população negra (independentemente de sua nuance de cor) numa tentativa de construção da consciência política e de identidade étnica mobilizadora (Munanga, 1999).

Vale salientar que o movimento negro construído não representara todas as lutas e demandas da população negra. Em virtude disso na década de 1970 surge o movimento de mulheres negras mediante denúncia de invisibilidade no movimento feminista, representado por mulheres das classes privilegiadas e com isso a ausência de defesa da intersecção de raça, e o movimento negro, liderados por homens, que não apresentara pautas de intersecção de gênero. Gonzalez (2020, p.63) ressalta a relevância do movimento negro, referindo-o como "um complexo de organização e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e de luta por libertação da comunidade afro-brasileira".

Alinhado a essas reflexões Moura (2021) apresenta a formação conflitante da identidade negra como um jogo complexo de aproximações e distanciamento pelas diferenças e o trato social, cultural, histórico e político recebido no percurso da sociedade. Em virtude disso, a ideologia da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, contribui para distanciar a assimetria da tríade de brancos, negros e indígenas, ocultando também as situações de racismo no cotidiano.

A sociedade brasileira demorou a reconhecer o racismo, alimentado pela ideologia da democracia racial e do embranquecimento. Segundo Lima (2008) o que conhecemos hoje como racismo institucional, esteve presente no contexto brasileiro como racismo essencialista ou universalista, entendia que as diferenças eram biológicas, por isso, os teóricos racistas procuraram a hegemonia da cultura dominante por meio da assimilação das culturas e a miscigenação. Outras formas expressam o racismo e correspondem a diferentes graus de violência e segregação.

O não reconhecimento das singularidades das identidades dessa população, alimentada pela desigualdade social de dominação e violência, culminam, principalmente, a população negra, na falta de recursos básicos como saneamento, renda, trabalho, saúde e educação, bem como do não reconhecimento do direito a dignidade e cidadania (Lima, 2008).

Tomamos como base a educação, por ser lócus de investigação da pesquisa, e por se constituir como um mecanismo de formação e transformação social. Segundo a perspectiva de Freire (1996) não limita seu papel apenas a reprodutora ou desmascaradora da ideologia dominante, assim como não considera as concepções de neutralidade ou

posições reacionárias para a minimização do ser humano e de sua condição em sociedade. Diante de sua experiência como educador, numa abordagem crítica, repensa “as vozes que falam de paz, mas pedem aos oprimidos e esfarrapados do mundo sua resignação” (Freire, 1996, p.4).

Salientamos que, nessa área, os currículos escolares passaram por alteração significativa sobre as relações étnico racial mediante a Lei n° 10.639/03 e a Lei n° 11.645/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Representa um marco legal para a educação e a luta antirracista, tornando obrigatório o ensino das Histórias e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica e no ensino superior. Segundo Gomes (2012) exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos em relação à África, aos afro-brasileiros e indígenas. Mudanças de representação e de práticas.

O percurso histórico de representação da população negra e indígena fora marcado pela exclusão e o silenciamento no processo social, econômico, político, bem como no sistema educacional e nos currículos escolares. Como salienta Moura (2021, p.) “o currículo mono-cultural/colonial promove o apagamento da história do povo negro e da população indígena, construindo o epistemicídio que tenta anular tais povos como produtores de culturas, saberes e epistemologias”.

De acordo com Gomes (2012) quando a questão racial e étnico racial passa a ser requerida nos currículos pedagógicos percebe-se rupturas e avanços epistemológicos no campo educacional, “abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana”.

Concomitante Djamila Ribeiro (2017) reflete sobre o lugar de fala, a localização social que os sujeitos estão inseridos. Na sociedade brasileira escravocrata, a população negra vai experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades. Pessoas brancas vão experienciar do lugar que se beneficia dessa mesma opressão. Para a autora, ambos os grupos podem discutir essa questão, mas falarão de lugares distintos. Por isso, reivindica o direito de contar a história da escravidão no Brasil pela perspectiva negra e não apenas pela expectativa de quem venceu.

Corrobora as análises de Moura (2021) ao explanar que a literatura canônica não apresentou o negro no espaço de humanidade, apresentou-o de modo estereotipado, aspecto esse que não contribui para a afirmação identitária. Desse modo, as literaturas

africanas e afro brasileiras se inserem nesses lugares de poder saber e de representação para a população negra.

Nessa prerrogativa Almeida (2006) exemplifica a publicação do livro didático "Brasil, História e Sociedade" publicado sua 1° edição em 2000, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde não se rompe com o eurocentrismo, e quando apresenta as diferentes culturas, novamente, apresenta-se sobre a afirmativa de cultura inferior.

É por conta dessa construção que se deu a História da humanidade e do Brasil, de representação de inferioridade biológica, intelectual, religiosa, estética, psicológica dos negros e indígenas, em detrimento da superioridade eurocêntrica dos brancos, que até os próprios descendentes de africanos as introjetaram, e se afirmaram nas descrenças da capacidade histórica, cultural, criativa e técnica de seu povo (Almeida, 2006)

Ainda de acordo com o autor a identidade racial do negro, pelo fenótipo de cor preta ou parda que é o influente nas relações cotidianas brasileiras, mantém como padrão de referencial étnico a etnia branca. Essas atitudes partem dos olhares constrangedores de superioridade das pessoas não negras.

Na próxima seção, este estudo visa apresentar a construção e formação leitora crítica.

2.2 Construção da formação leitora crítica

A leitura tem centralidade na participação e mobilidade dos sujeitos em sociedade. Saber ler e escrever propicia, para além do processo de codificação e decodificação do texto escrito, uma atuação social, política e cultural. Como explanado por Martins (2006, p. 25) "a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo".

Em consonância Orlandi (1986) compreende o conceito leitura como uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo, que é um erro fragmentar esses domínios para conhecê-la. Assim, conforme a autora, a visão oposta do reducionismo linguístico procura observar sua produção, e logo sua significação. Não vê o texto como um produto, contendo informação e o leitor apenas atua em retirá-las, mas procura dar sentido ao texto.

Tais afirmações corroboram para um sentido de leitura anteriormente construído a formação educacional. Supõe-se que a leitura acontece antes da aprendizagem do

sistema grafo fônico, no entanto necessita dele para sua continuidade. Para Freire (1989, p.9) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele", nas palavras do autor linguagem e realidade se atem dinamicamente. Desse modo, ler é um processo de interação entre o conhecimento prévio do leitor e o texto, resultando na produção de novos sentidos e na compreensão da realidade circundante.

Contraria as suposições inadequadas que levam a separação ou diluição dos conceitos alfabetização e letramento, sem considerar suas especificidades, Magna Soares (2003) adverte para a dissociação equivocada dos termos. Compara-os a metáfora da "curvatura da vara", tendência do raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo. Isso acaba considerando a autonomização do processo de alfabetização em detrimento do processo de letramento. Para a autora os termos não são independentes, mas interdependes e indissociáveis. Dessa forma, a autora salienta

> A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2003, p. 10).

Portanto, para a autora, a alfabetização se desenvolve nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, letramento. Já o desenvolvimento do letramento só ocorre no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema em decorrência da alfabetização.

Essa discussão inicial permite repensar as práticas de leitura e sua contribuição na construção de sentidos do texto. De acordo com a autora Kleiman (2004, p. 65) "a atividade de leitura é uma interação a distância entre leitor e autor via texto". Diante disso, a autora pontua a falta de compreensão do texto, tornando a leitura difícil, até mesmo insuperável, parte da leitura do texto com ideias pré-concebidas, com crenças imutáveis que leva a conclusão de seus próprios pensamentos, atribuindo informações ao autor com base nas próprias crenças e opinião, e não nos elementos formais presente no texto.

Além disso, Silva (2021) pontua que um dos "desafios de leitura é a falta de elementos que possa identificar os limites entre a compreensão e a interpretação, ou seja, as escolhas discursivas empregadas pelo autor e a ausência de alinhar o conhecimento de mundo ao texto". Desse modo, segundo a autora, o conhecimento de mundo e o domínio

linguístico se relacionam na busca de compreensão do texto, e a partir dele a construção do posicionamento do leitor crítico.

> "Faz-se necessário a percepção crítica do mundo em que leitor e texto se inserem. Todo ato de linguagem traz, inquestionavelmente, uma intenção discursiva que só é atingida ao utilizar eficientemente o domínio linguístico para expressar uma compreensão do mundo social dos indivíduos envolvidos" (Silva, 2021, p.39).

Inclusive para a autora (2021, apud Kleiman, 2007, p. 100) a criticidade envolve a problematização ante a leitura, o leitor relaciona, analisa, infere de acordo com algo que é exterior ao texto, um parâmetro que é seu, seja em agir, uma opinião ou uma forma de perceber o mundo, por isso, a leitura crítica é o posicionamento ativo frente ao texto e como parte da compreensão. A interpretação é a avaliação, uma apreciação da palavra que carrega diferentes significados e sentidos, assim como valores ideológicos e históricos.

Para Soares et al (2022, apud Menegassi, 2010) propondo reflexão a respeito da constituição do leitor crítico considera

> O leitor crítico é aquele capaz de analisar sua própria leitura, avaliando o seu próprio processo de leitura, sabendo que na interpretação surge um novo texto, pois sabe que o texto é variável, com lacunas a serem preenchidas, que não está acabado, não é produto; é dispositivo de produção.

Desse modo, a autora explana que a formação do leitor crítico é um processo que não se esgota na compreensão do texto lido, é a partir dele e de outros processos cognitivos anteriores no ato da leitura que o leitor avalia e coloca suas impressões e julgamentos na formação de um novo texto, com suas próprias argumentações e significações.

Entretanto, segundo a autora, o docente tem como papel verificar o lugar da leitura onde o leitor se situa e qual estágio encontra-se, divididos em: decodificação (pareamento de informação, reconhecimento de fonemas/grafemas), compreensão (significado global do texto, contexto da leitura, temática apresentada), interpretação (manifestação da criticidade, leitor manifesta opiniões e argumentos) ou retenção (memória do leitor, conhecimento prévio) para serem trabalhadas em momentos diferentes. Assim, para a autora, compreende a formação leitora crítica como um processo cognitivo e linguístico que precisa dispor da mediação do processor no processo da leitura, acrescido de materiais didáticos que viabilizem esse processo.

No campo literário a construção da formação crítica perpassa o intermédio da leitura literária, numa relação de leitor com o texto, com o mundo que o texto evoca e consigo mesmo. Como explanado por Cosson (2022)

> Por compreender a leitura literária como um processo essencialmente formativo, o leitor também assume um caráter específico no letramento literário. Muito além de um leitor que domina a escrita, ele é um leitor literário, ou seja, um leitor que possui a competência de ler, literariamente os textos literários (Cosson, 2022, p.19).

Diferente de uma proposta que visa a fragmentação do texto literário, ou uma abordagem do texto que mais o apresenta como informativo do que literário, o autor supracitado conceitua três práticas de letramento literário na escola: o encontro pessoal do leitor com a obra, à leitura responsiva e a prática interpretativa. Tais direcionamentos não visa sugerir práticas pedagógicas, mas sim, a formação do leitor literário.

Na primeira temos o encontro do leitor com o texto, quando o texto ganha sentido porque diz algo para mim que sou um leitor concreto com leituras e conhecimento de mundo diverso. Na segunda é o diálogo que o leitor estabelece com o texto, as vozes que se replicam e multiplicam tantos quantos são os leitores com suas repostas ao texto lido, e que compartilha, posteriormente, com o outro de acordo com o diálogo suscitado pela obra. Por fim, na prática interpretativa é o momento de apresentação e discussão do sentido literário da obra, de como foi construído e dos recursos de leitura utilizado.

Desse modo, o acesso do leitor às obras literárias e a relação que se estabelece no momento da leitura são essenciais na produção de sentidos e, consequentemente, na formação do leitor literário crítico. Tem-se na atuação do professor o papel de mediador desse processo.

Da mesma maneira Martha (2005, p. 3) analisa a recepção do texto literário a partir da proposta do educador alemão Hans Kügler (1978), dividindo-o em níveis de leitura: *leitura primária, constituição coletiva do significado e modos secundários de ler*. Nesse último processo o leitor chega à leitura crítica e crítico ideológico, pois podem ser estabelecidas as relações de autor/texto/leitor, entre texto/contexto.

Nessa perspectiva, segundo análises da autora, a leitura primária se refere ao ato de ler por prazer, possibilitando a compreensão do texto que é o autoconhecimento, ou seja, o sujeito compreende, pelo objeto da percepção, a si mesmo. Nessa fase destaca-se três momentos: *a leitura não duplicada*; quando o leitor vê o texto como se este tivesse

sido para ele, recusando-o a duplica-lo, assim passa a experienciar no mundo da ilusão de acordo com suas necessidades e emoções, se tornando coprodutor do mundo ficcional.

A *Projeção e auto inserção simulativa*; o leitor simula e desempenha papeis e vivencia as ações no espaço da ilusão, nisto divide em duas formas de personalização do texto: *deslocamento* e *condensação*, no primeiro, o leitor na relação com o texto rejeita toda forma de implicação que não seja pessoal, ofuscando sua capacidade de reflexão, correndo o risco de perder-se, caso não passe para a ação seguinte da condensação. Nesta o leitor reconhece que o texto não trata, exclusivamente, das suas emoções, mas de vivencias do ser humano, iniciando assim o processo de *Ruptura da formação da ilusão* (intermediária entre a leitura primária e constituição coletiva do significado).

No segundo nível de leitura, da *constituição coletiva do significado* trata-se da passagem do leitor, de sua esfera individual para refletir das múltiplas possibilidades de leitura do texto com seus colegas, portanto há o confronto e discussão das experiências subjetivas de si com as experiências dos outros leitores. Essa fase passa por três estágios: *articulação da experiência de leitura; confronto com outras propostas e elaboração de perspectivas para a leitura subsequente*. No final desse estágio, marcado pela discussão dos sujeitos, o leitor deverá chegar à formação de hipóteses ponte indispensável para o terceiro nível. Nesse momento há a quebra da ilusão do texto para mim e ocorrem a racionalidade da experiência de leitura.

Por fim, no último nível, no *modos secundários de ler*, os leitores podem chegar a leitura crítica, nesse estágio pode ser estabelecido as relações autor/texto/leitor e texto/contexto como preliminares no processo da leitura crítica e critico ideológico. Na prática se trata de analisar o texto literário com base em exercícios de compreensão e interpretação, tão utilizado pelos manuais didáticos. Do mesmo modo, tais manuais utilizam dessa abordagem para situar autor e obra a determinado período histórico-cultural, fazendo com que o leitor absorva, equivocadamente, que a obra permanece em determinado momento sem a atualização da obra literárias, tarefa dos receptores.

Em suma, a leitura consolidada como prática social ultrapassa a simples decodificação de símbolos, posicionando-se como um instrumento essencial de emancipação e cidadania. Ao interagir com diversos textos e contextos, o indivíduo deixa de ser um receptor passivo para se tornar um leitor critico ativo, capaz de questionar a realidade, compreender nuances de poder e dialogar com diferentes visões de mundo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos a natureza da pesquisa, bem como sua abordagem e os procedimentos metodológicos adotados na obtenção dos objetivos pretendidos. Partimos da definição de pesquisa que segundo Gil (2002, p. 17) compreende "como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". No primeiro momento, apresentaremos o percurso metodológico, e em seguida, as categorias de análise e o *corpus*. Esta pesquisa situa-se no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), segundo Battisti e Silva (2017, p.12) "é a ciência que estuda a linguagem em uso em diferentes contextos e com diferentes objetivos comunicativos e interacionais".

3.1 Percurso metodológico

A pesquisa constitui-se como uma pesquisa bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica é realizado o levantamento dos estudos publicados, principalmente, teses e dissertações com aproximação do objeto de investigação. Segundo Gil (2002, p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Assim, seu corpus é constituído por referencial teórico (artigos, teses, dissertações, revistas).

A abordagem a ser utilizada tem como base a natureza da pesquisa qualitativa, pois permite dar um caráter qualificado ao tema, para além de dados quantificados, como presume Martinelli (1999, p. 27) "na pesquisa qualitativa mais do que descrever um objeto, buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos, o que exige uma grande disponibilidade dos pesquisados (...)". Para tanto, se faz relevante o uso da pesquisa de cunho exploratório, pois "têm como objetivo principal o aprimoramento de ideais ou a descoberta de intuições" (Gil, 2002, p. 41).

O procedimento técnico consiste na leitura analítica de textos com base na temática de estudo, como exposto por Gil (2002, p. 78) a "finalidade é ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem obtenção de respostas ao problema proposto", utilizando-se de plataformas de navegação da internet, como *Scielo*, Google Acadêmico, revistas eletrônicas, periódicos, dentre outras fontes consultadas.

3.2 Corpus da pesquisa e categorias de análise

Para atender os objetivos propostos partimos para a coleta de dados através de levantamento bibliográfico, tendo sido realizado, primeiramente, a fundamentação teórica das categorias de análise sobre os conceitos identidade e pertencimento étnico racial e formação do leitor crítico. Os resultados das obras selecionadas consistiram nas contribuições de Munanga (1999), Sodré (1999), Mathias (2023), Soares (2003), Freire (1989), Cosson (2022), dentre outros. As fontes pesquisadas partiram da base de dados da Scielo, Google Acadêmico, revistas científicas, suporte físico de livros, publicações de periódicos e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores de identidade e pertencimento étnico racial e formação do leitor crítico. O resultado da busca mostrou o seguinte, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Composição das categorias analíticas

Categoria	Autor	Obra	Ano
Identidade e Pertencimento Afro	Muniz Sodré Dionei Mathias Kabengele Munanga	Identidade, povo e mídia no Brasil Pertencimento Rediscutindo a mestiçagem no Brasil	1999 2023 1999
Formação do Leitor Crítico	Magna Soares Paulo Freire Rildo Cosson	Alfabetização e letramento A importância do ato de ler Letramento literário na escola	2003 1989 2022

Fonte: Produzido pela autora (2026)

Após a realização da discussão teórica das categorias analíticas, partimos para a coleta dos dados nas plataformas do Google Acadêmico e BDTD, conforme objetivos propostos de analisar a noção de identidade e pertencimento étnico racial no ensino de literatura afro-brasileira na EJA, o ensino de literatura afro-brasileira na formação leitora crítica e os desafios e possibilidades de inserção da literatura afro-brasileira na EJA. Os resultados da busca mostraram-se desafiadora pela ausência de obras produzidas nesse campo do saber. A respeito das categorias identidade e pertencimento étnico racial, no Google acadêmico, foram encontradas mais de doze obras que discutem tais conceitos, porém na modalidade de ensino da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de contemplar outros campos do saber, no ensino de História, Serviço Social, utilizando conceitos como educação étnico racial, intercultural e antirracista sem ser direcionado, especificamente, ao ensino de literatura afro-brasileira. Quanto a formação do leitor crítico, na mesma plataforma, os resultados mostraram a utilização de gêneros textuais como, conto, fábulas, parábolas na contribuição da formação crítica, contudo sem relação com as questões étnicos raciais e literatura afro-brasileira.

Na plataforma BDTD a busca resultou em dezessete trabalhos (entre teses e dissertações) que apresentam estudo sobre o conceito de identidade na EJA sem relação com o termo pertencimento étnico racial, direcionado ao território, a cidade e a linguagem da periferia. Quanto a formação leitora crítica, das seis dissertações apresentadas, quatro são direcionadas ao letramento literário, uma a formação de letramento crítico e a outra relacionada as práticas antirracistas e antissexistas.

Desse modo, diante da busca minuciosa realizada nos dados de base das plataformas citadas, encontrou-se três obras para análise dos dados conforme os objetivos pretendidos para esta investigação. Como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 2 – Composição do corpus

Tipo de pesquisa	Autor	Título da pesquisa	Ano	Fonte
Artigo	Oliveira, C; Morais, R. S; Cadoná E.	Narrativas docentes e de estudantes da EJA: reflexões de um trabalho com conto afro-brasileiro	2024	Google Acadêmico
Dissertação	Antônio Lourival da Silva Filho	A afropotência no enfrentamento do discurso hegemônico: um projeto de letramento crítico na EJA	2019	BDTD
Artigo	Dayse Cabra de Moura	A leitura de literatura negras na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades	2021	Google Acadêmico

Fonte: Produzido pela autora (2026)

Para tanto, prosseguimos para a análise do *corpus* pautado no método dialético, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 100) o define a partir de "quatro leis fundamentais: ação recíproca ou tudo se relaciona; mudança dialética ou tudo se transforma; passagem da quantidade a qualidade ou mudança qualitativa e interpenetração dos contrários, contradição". Do mesmo modo, referenciando regulamentos legais que fundamentam a análise e discussão dos dados investigado.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como política pública que oportuniza o ensino educacional básico a jovens e adultos que não conseguiram concluir ou tiveram o ensino escolar interrompido na idade regular. Reconhecida constitucionalmente como direito a educação básica, pública e gratuita, assegurada pela responsabilidade do Estado na garantia do ensino a todos (as), artigo 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, a EJA é uma das modalidades de ensino que compõe a

educação básica. Tal marco legal não se isola da trajetória de construção histórica, social, teórica e política dessa modalidade no Brasil, que segundo Lopes e Santos (2017) a partir da literatura pontua algumas linhas de construção desse percurso:

> 1) a alfabetização amortizada à decodificação do sistema alfabético/ortográfico e o analfabetismo como doença a ser desenraizada; 2) a alfabetização como estratégia de aumento da base eleitoral; 3) a educação de adultos como estratégia de qualificação de mão de obra; 4) a educação de jovens e adultos como ação compensatória, tendo como função repor a escolaridade não realizada na infância ou juventude; 5) a educação de jovens e adultos como processo formativo e direito de cidadania (Lopes; Santos, 2017, p.3).

Concomitante, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) artigo 37, responsabiliza as instituições escolares pelo ensino público e gratuito da EJA, assegurando oportunidade de ensino apropriadas as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames, na perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida. Com o objetivo de erradicação do analfabetismo e a qualificação do ensino no Brasil medidas foram sendo implantadas no bojo desta modalidade, a exemplo, a Resolução CNE/CEB de 2000, foram incluídas as funções de reparadora, equalizadora, e qualificadora, como mencionados por Xavier et.al. (2018, p. 237).

A Política Nacional de Alfabetização (2019, p.40) deve "fomentar programas e ações no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro". Já a Resolução CNE/CEB de 2021 institui as Diretrizes Operacionais para a EJA alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de acordo com os segmentos, etapas e modalidades desse ensino.

Diante disso, Santos e Coutinho (2025) salienta que os discentes que buscam essa modalidade de ensino são os que tiveram insucesso escolar, evasão escolar e exclusão social, muitas vezes, fruto da exclusão social derivada da desigualdade social em que esteve inserido durante a vida. São grupos marginalizados socialmente, que apresentam diversidade social, cultural, etária, racial, de gênero, etc.

De acordo com a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) apresenta os dados quanto ao perfil dos discentes da EJA no ano de 2018[6]

[6] Fonte: disponível em:< https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-

> Em 2018, 831 mil pessoas frequentavam o Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental e 833 mil pessoas, o EJA do ensino médio. Dos estudantes do EJA do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7%, pessoas de cor preta ou parda. Já no EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres (54,9%), mas o percentual de pessoas pretas ou pardas continuou alto, 65,7%. Em termos de idade, 48,5% dos estudantes do EJA tinham até 24 anos e 29% tinham 40 anos ou mais. No EJA do ensino médio, o grupo mais novo concentrou 52% e o de 25 a 39 anos, 32,3% (PNAD, 2018).

Segundo dados quantitativos da taxa de analfabetismo referente ao mesmo ano, segundo a PNAD Contínua de 2019, pessoas com 15 anos ou mais correspondia a 6,8%, e adultos com 60 anos ou mais correspondia a 18,6% (Brasil, 2021).

Nesse sentido, a proposta deste estudo, visa analisar práticas no ensino de literatura afro brasileira na construção identitária, pertencimento étnico racial e formação leitora crítica dos discentes da EJA. Segundo a PNA (2019) o processo de alfabetização deve considerar não apenas proporcionar autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionado ao seu cotidiano, mas apresentar a leitura e escrita como meios de desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e a outras possibilidades, conforme aspirações de cada aluno.

Para tanto, a literatura afro brasileira tem ocupado espaço relevante nos currículos escolares, mediante publicação da Lei 10.639/2003 e implementação da Lei 11. 642/2008 já citados neste estudo. Segundo os documentos legais o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena são obrigatórios em todo o currículo, especialmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.

Situada no campo da linguagem, especificamente, no componente curricular de Língua Portuguesa, a literatura afro brasileira compõe o ensino de Literatura. Em virtude disso, busca-se analisar como as práticas pedagógicas com obras literárias afro-brasileira são desenvolvidas na EJA, como é representada nos materiais didáticos, quais metodologias empregadas, como os discentes e os educadores abordam e refletem sobre o texto literário e de que forma o ensino contribui para a formação da identidade, pertencimento étnico racial e formação leitora crítica.

4.1 Noção de identidade e pertencimento étnico racial no ensino de literatura afro brasileira na EJA

persistem#:~:text=Em%202018%2C%20831%20mil%20pessoas,anos%2C%2032%2C3%25.&text=Em%202018%2C%20dos%208%2C5,foi%20similar%20ao%20de%202017.> acesso em 03 abr. 2026

Este espaço é direcionado para apresentar e analisar trabalho de cunho científico que embasa o corpus deste estudo, refletindo e discutindo com bases teóricas e legais sobre a noção de identidade e pertencimento étnico racial no ensino de literatura afro brasileira na EJA, pontuando desafios e possibilidades das ações.

Nesse sentido, o documento normativo da BNCC (2018) na área de linguagens do ensino fundamental, propõe que deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competência específica que consiste em

> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2018, p.65).

Com base nas contribuições de Oliveira; Morais; Cadoná (2024) analisa-se a proposta no trabalho com o conto afro-brasileira na EJA e suas implicações na construção identitária e de pertencimento étnico racial. O conto afro-brasileira tem por título “A vendedora de acaçás que ficou rica”, de autoria de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, conhecido como mestre Didi, intelectual negro, baiano, responsável pela escrita de vários livros explanando a cultura iorubá (africana).

A proposta foi realizada na turma da EJA, do ensino fundamental, anos iniciais, contendo a participação de 15 (quinze) alunos na faixa etária acima dos 40 anos. O intuito consistia em realizar um percurso metodológico interdisciplinar (contemplando as áreas de conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Sociedade e Ciências e Artes) no ensino do gênero literário conto, visando a discussão (leitura e reflexão coletiva do texto) e a produção artística (dramatização) com a finalidade de valorização do pertencimento étnico racial dos discentes e o respeito a história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com a Lei 10.639/03.

Na área que contempla a Língua Portuguesa os objetivos pontuados consistiam em desenvolver habilidades de oralidade e expressividade, mediante a dramatização e a leitura e interpretação de texto dado pelo roteiro. No percurso do trabalho algumas mudanças foram realizadas, dentre elas: tradução dos vocábulos iorubá para o Português, acolheram sugestões dos discentes na adaptação do texto na leitura e interpretação do roteiro e a realização de ensino dos gêneros textuais: receita, cartaz e convite, instrumentais que se fizeram necessários no desempenho da prática.

Diante da experiência apresentada do ensino com o gênero literário conto, evidencia-se uma aproximação de valorização e respeito a produção literária afro-brasileira e africana, desconstruindo os estereótipos e estigmas sobre a cultura, costume, língua e religião da população afro-brasileira que ainda se fazem presentes no ensino. Como nos mostra Gomes (2012, p.104-105) "na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos".

Concorda-se com Munanga ao afirmar que o processo de miscigenação, na sociedade brasileira, causou marcas negativas na noção de identidade e pertencimento étnico racial nas pessoas negras/mestiças. Assim, a auto identificação pode ser compreendida como um processo de (re) construção da noção de identidade e pertencimento étnico racial que rompe com a visão de identidade única. Dessa forma, percebe-se que a prática se mostra inovadora, contraria ao ensino da literatura canônica, que não apresenta a população negra como produtora de saber, de valorização da cultura e da diversidade étnico racial. O conto expõe a voz negra, do conterrâneo, explorando a culinária africana e a língua iorubá, antes desconhecidos pelos discentes.

A concepção de pertencimento ocorre em três momentos: na identificação dos discentes com a autoria do conto, a linguagem empregada, relacionando-a ao culto de matriz africana por uma aluna candomblecista, e a profissão da personagem vendedora. Como exposto nos trechos a seguir: "Eu gostei de conhecer a biografia do escritor afro-brasileiro Mestre Didi que fala sobre o mingau". "O meu papel, eu fiz a feirante, eu adorei porque a minha vida toda eu trabalhei nessas coisas" (Oliveira; Morais; Cadoná, 2024, p. 67-68). Afirma-se com as contribuições de Moura (2021) da relevância da produção literária por autores (as) negros (as), pois expressam outras experiências de ser negro (a), de suas subjetividades, partindo de seu lugar de fala e de sua ancestralidade.

Ainda de acordo com a autora supracitada a literatura africana e afro brasileira torna-se o dispositivo de construção das subjetividades e da identidade, podendo corroborar com a ruptura da primazia de produções canônicas elitista e de visão de mundo eurocêntrica. Desse modo, a experiência da prática possibilita um outro olhar para a história e cultura afro brasileira, desconstruindo a visão de subalternização e de inferioridade dado (a) o (a) negro (a) no campo do saber, mesmo representando a personagem principal como vendedora não a apresenta de forma estigmatizada, mas como uma atividade laborativa para a subsistência do povo negro, que também propicia no pertencimento e identificação na fala da aluna ligada a prática profissional.

Do mesmo modo para Mathias (2023) a lógica do pertencer é enfraquecida pelo processo de exclusão e rejeição. Ao ser alvo de hostilidade, dos olhares até mesmo a exposição explicita de ódio. Quando repetidas, o indivíduo passa a questionar-se desse espaço existencial, no qual possa sentir-se em casa, e identificar se suas ações contribuem nesse escopo, como agente de participação e transformação do si no grupo.

Dessa forma, a prática cria espaço de pertencimento, onde os participantes passam a reconhecerem similaridades, aproximando-os a língua, a negritude do autor, a cultura local que dialoga com a cultura africana, como uma forma de torna-los incluídos no mundo, de ressignificação da voz negra na enunciação.

O interesse despertado nos discentes e docentes sobre a narrativa do conto, torna a prática precursora na formação da identidade e do pertencimento negro no contexto escolar, explorando o conhecimento pelo saber da voz negra, causando representatividade e identificação com a autoria, a língua, a profissão da personagem, muitas vezes, exercida pelos educandos. Ressalta-se a afirmativa de Duarte (2008) quanto ao conceito de literatura afro-brasileira que apresenta especificidade quanto a temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-alvo que não são isolados, mas interagem na literatura afro-brasileira. Dessa maneira, esses elementos são observados na proposta analisada, o que possibilita a aproximação e identificação com o texto literário afro.

Mediante a esta análise, considerando o fator etário citado inicialmente, a prática apresentou limitações inerente a dificuldade com a leitura e interpretação por parte de algumas discentes, a ausência de ensino relacionado as relações étnicos raciais, falta do livro didático e de educação continuada para educadores. Da mesma maneira, percebe-se a ausência de discursos mais explícito quanto a afirmação identitária e de pertencimento étnico racial dos educandos. Entretanto, as identificações com o autor da obra, retirando recursos de aproximações, demonstram caminhos possíveis a serem trilhados no desenvolvimento da formação identitária e de pertencimento étnico racial mediante a efetivação de práticas literárias afro-brasileira na sala de aula.

Como refletido por Nascimento (2015, p.38) “percebe-se que assim que exista o reconhecimento de sua identidade a formação crítica do cidadão torna-se mais efetiva”. Sendo assim, a próxima seção dedica-se a tecer análises quanto a prática pedagógica que favorece a formação do leitor crítico da EJA.

4.2 Estratégias pedagógicas no ensino de literatura afro brasileira que favoreçam a formação leitora crítica na EJA

Estratégias pedagógicas de ensino de literatura afro-brasileira na formação leitora crítica tem se apresentado como uma questão desafiadora no âmbito acadêmico e escolar, poucas são as pesquisas cientificas que envolvem essa temática no contexto da EJA. Quando há o trabalho com a historicidade e cultura negra se apresenta de forma estereotipada ou subalterna na literatura canônica, como explanado por Moura (2021), que nada contribui para a reflexão e construção crítica dos estudantes.

Em virtude disso, da escassez que se apresenta do texto literário negro no contexto escolar da EJA, encontra-se nas contribuições de Filho (2019) o trabalho com a leitura crítica do conto "solar dos príncipes", extraído da obra Contos negreiros, de Marcelino Freire, a turma da EJA, do ensino fundamental, anos finais. A atividade consistia em possibilitar reflexão de ressignificação do discurso hegemônico contra o negro na sociedade. O professor-pesquisador divide a oficina em cinco encontros, anteriormente, realizou a leitura prévia para diagnóstico de conhecimento prévio do alunado e na formação inicial crítica para docentes e discentes na recepção do texto.

No decorrer da ação a formação crítica começa a ser mais detalhada na leitura crítica do conto, divide-os em duas etapas. A primeira parte reserva o momento para apresentação da obra e o contexto, realizando a contextualização sócio histórica do texto. No segundo momento, ocorre a leitura compartilhada, em voz alta, ocorrendo intervenções do docente para explicar as possíveis representações do negro exposto no texto e gerar espaços de discussão e reflexão. Posteriormente, nos últimos dois encontros é reservado a resolução de atividade de compreensão concernente a leitura do gênero literário.

Corrobora para o direcionamento dado ao texto segundo o documento normativo da BNCC (2018) no componente curricular de Língua Portuguesa, considerando-o

> Como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67).

A respeito da reflexão crítica, o mesmo documento nos alude para o eixo concernente a leitura, que pode ser do texto escrito ou de outras mídias e semioses. A leitura crítica parte da fidedignidade das informações, temáticas, fatos, acontecimentos, as questões controvérsias presentes no texto e frente a isto o posicionamento do leitor.

Corrobora com as análises de Cosson (2022) da formação literária crítica, mediante o texto literário, de relação do leitor com o texto, com o mundo que o texto evoca e consigo mesmo, tendo a construção do leitor literário a partir do encontro do leitor com a obra, a leitura responsiva e a prática interpretativa.

Nesse sentido, a prática apresentada possibilitou posicionamentos e reflexões a partir da temática (estereótipo do negro ladrão reproduzido pelo porteiro do prédio de luxo) trabalhado no conto, os alunos passaram a se reconhecerem vivenciando as mesmas situações de racismo e discriminação racial no cotidiano, principalmente, quando desempenham trabalho profissionais tidos como subalternos, no caso de entregadores e da secretária do lar como sinalizados no estudo, que precisam entrar nos prédios e condomínios para exercer suas profissões. Diante disso, o relato da aluna demonstra a relevância de ensino das relações étnicos raciais alinhada as práticas pedagógicas antirracista nas escolas que viabilizam o conhecimento e formas de defesa as segregações raciais vivenciadas, como se apresenta no trecho a seguir:

> Uma certa vez fui impedida de usar o elevador social e obrigada a subir as escadas do prédio em que trabalhava, com o elevador de serviço quebrado[...]. Ela frisou ainda que tal fato a traumatizou, mas que, hoje, teria uma reação diferente por saber dos seus direitos, das lições que tem aprendido, só agora, na escola, lendo textos como o conto de Marcelino Freire, e dos órgãos legais que poderia acionar e denunciar o ocorrido como racismo e discriminação (Filho, 2019, p.79).

O trabalho com o texto literário propiciou o alunado refletir do lugar subalterno estabelecido para as pessoas negras e como o discurso ideológico hegemônico sustenta tal estrutura. Os alunos negros passaram a se enxergarem na narrativa por sofrerem, no cotidiano, o racismo e a discriminação racial. Ampliaram o olhar, trazendo a temática do texto para a realidade vivenciada por eles, além disso, informaram que tomaria medidas diferentes no enfrentamento dessa violência em virtude dos conhecimentos adquiridos na escola na defesa dos direitos.

Como constatado por Martha (2005) a recepção do texto literário passa por diferentes níveis de leitura na construção do leitor crítico, apontando a superação da ilusão, quando o leitor rompe com a perspectiva criada de âmbito particular para a dimensão geral, trazendo, assim, o caráter de racionalidade para a leitura. Segundo a autora, relevantes para o último nível da formação crítica.

Desse modo, a prática possibilitou estabelecer relação dos leitores com o autor, o texto e do texto com o contexto, mediante reflexão coletiva e resolução de exercícios de compreensão e interpretação.

Nesse sentido, o trabalho com o texto literário afro-brasileira em sala de aula da EJA, torna-se potente na formação do leitor crítico, que perpassa o diagnóstico do conhecimento prévio até chegar a interpretação do texto na construção dos sentidos. Desvendando discursos hegemônico na sociedade, e contribuindo para a reflexão e o posicionamento dos estudantes de forma crítica.

Da mesma forma, percebe-se que para a construção dos leitores críticos faz-se necessário a formação inicial de letramento racial, na preparação da recepção do texto e da temática a ser trabalhada. Demonstrando assim, a necessidade de trabalhar o assunto antes mesmo da materialidade do texto. A esse respeito como estratégia de leitura o documento norteador da BNCC nos alude para o trabalho a partir do texto, no desempenho de seleção de textos, objetivos de leitura, estabelecer relação entre o texto e conhecimento prévio, dentre outros, contudo, no ensino do texto literário afro-brasileira apresenta-se a necessidade de formação de letramento racial realizado anteriormente a prática propriamente da leitura do texto, para docentes e discentes, requerendo assim uma dispêndio maior de tempo para ministrar o ensino com o texto literário afro-brasileira na sala de aula.

Desse modo o ensino de literatura afro-brasileira apresenta-se como possibilidade de formação do leitor crítico, expondo situações de racismo presente no texto e que perpassa também o cotidiano dos educandos, os discursos hegemônicos reproduzidos e as formas de intervenção autônoma as práticas de inferiorizarão e segregação do povo negro. Entretanto, mostra-se como desafio a necessidade de estratégias que contemple a formação inicial de letramento racial a educadores e educandos no ensino de literatura afrodescendente.

4.3 Desafios e possibilidades na inserção da literatura afro brasileira na EJA

Como já vinha sendo sinalizado nas seções anteriores, a inserção da literatura afro brasileira no contexto educacional da EJA apresenta-se permeado por desafios e possibilidades, em virtude disso, nesta seção, dedica-se a analisar esse processo nos documentos legais e no ensino do texto literário na sala de aula.

A Lei 10.639/03 possibilitou mudanças significativas nos documentos legais da educação, contribuindo para alteração de leis como a LDB e fomentando a criação de parâmetros legais de valoração da diversidade étnico racial no contexto educacional. Em 2004 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa lei institui a valorização das identidades, história e cultura dos afro brasileira, bem como a igualdade do reconhecimento da valorização das raízes africanas ao lado das outras etnias.

Nessa direção o ensino pautado na educação das relações étnico raciais deveriam estar em curso no exercício educacional. Entretanto, a realidade mostra-se contrária a essa efetivação. Segundo pesquisa realizado pelo Geledés e pelo Instituto Alana, em 2023, mostra que 71% das Secretarias Municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para efetivação da Lei 10.639/03[7].

No campo educacional da EJA segundo CNE/CEB de 2021, artigo 13, os currículos da EJA devem dispor da seguinte maneira.

> Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, p.6).

No Ensino Fundamental, anos finais, segundo Lima et al (2021), no currículo de Língua Portuguesa com base na BNCC, as relações étnico-raciais não dialogam diretamente com a Lei 10.639/03, pois o documento apresenta questões de conflitos sociais de forma genérica e simplista, remetendo-se de forma geral aos direitos humanos. Ainda de acordo com os autores, havendo um silenciamento quanto á cultura, a memória e a história acerca das relações étnico-raciais. No ensino médio, de acordo com o documento normativo, no campo artístico-literário a literatura africana, afro brasileira, indígena e literatura contemporânea, devem serem introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado das obras de tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de modo sistemático e aprofundando as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (BNCC, 2018).

[7] Fonte: disponível em:< https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>. Acesso em 01 maio 2026.

Concorda-se com o posicionamento de Djamila Ribeiro (2019) no livro “Pequeno manual antirracista” sobre a relevância de estudar autores (as) negros (as) que não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de serem apenas negros, contudo é irrealista que numa sociedade, predominantemente, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber.

Em virtude disso, Moura (2021) apresenta os desafios e possibilidades de inserção da literatura afro-brasileira no contexto da EJA a partir da realização da prática pedagógica de seu ensino. Sua intervenção ocorreu em três turmas da EJA, duas no estado de São Paulo e uma no estado de Recife, duas escolas pertencia a rede municipal, e a outra a rede estadual. As obras norteadoras foram com base em escritoras negras brasileiras e africanas, como: Cristiane Sobral, Inaldete Pinheiro, Jarid Arraes, Carolina Maria de Jesus, Odailta Alves, Chimamanda Adichie, dentre outras. A ação ocorreu intermediada por ferramentas tecnológicas de forma remota e presencialmente, em virtude do contexto pandêmico de covid-19. Foi realizado, de forma remota via *Google meet*, a formação inicial de letramento racial a dois docentes participantes, coordenadores das instituições e bibliotecários, posteriormente, foi usado recurso de áudios gravados pelas escritoras relatando a relevância de suas produções e tirando dúvidas dos discentes. O processo metodológico realizou-se com leituras prévias, leitura dos textos e, após, diálogo coletivo sobre os textos na resolução de atividade de interpretação.

A proposta apresentou como possibilidade o pertencimento e a representatividade do alunado ao fenótipo negro (a), antes não assumidas por estudantes, a exemplo, de narrativas de autoafirmação como mulher negra e de valorização dos cabelos crespos. Mediante as temáticas trabalhadas de racismo, machismo, sonhos, dores, fome e o cotidiano das mulheres negras, permitiu aproximação e reflexão do alunado quanto as práticas vivenciadas no cotidiano. Por outro lado, a autora pontua os desafios enfrentados para realização dessa intervenção, dentre eles: falta de materiais didáticos das relações étnico raciais para EJA, ausência de formação continuada para educadores e profissionais da educação básica, falta de obras literárias negras na biblioteca da escola, inclusive, as trabalhadas no projeto, causando desmotivação dos interesses gerados por alunos e profissionais participantes da ação.

Nessa direção, concorda-se com Gomes (2012) quando afirma que no contexto escolar a discriminação racial é fator de seletividade institucional e o silêncio opera como mecanismo pedagógico de expressão deste. “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto

do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar" (Gomes, 2012, p.105).

Do mesmo modo, o tornar-se negro (a) expande as identificações individuais, torna-se ato político, segundo as reflexões de Santos

> Por muito tempo, pensei que, para ser negra, bastava somente reconhecer-me como tal, mas agora percebo que, aliado a esta autoidentificação, vem um processo de conhecimento, luta e resistência, que ocorrerá de maneiras distintas para todos nós, pois cada um vem lutando com as armas que possui para viver e sobreviver à colonialidade (Souza, 2024, p.48).

Nesse viés inserir a literatura africana e afro-brasileira na EJA possibilita a construção do leitor literário, a formação crítica, a representatividade e valorização das identidades e pertencimento étnico-raciais, e como alude Gomes a descolonização dos currículos. Para tanto, requer um período extenso de construção do conhecimento, como adverte Moura (2021) ações essas, muitas vezes, relegadas a momentos pontuais como o treze de maio e/ou dia da Consciência Negra.

Desse modo, faz-se emergente mudanças no escopo legal e estrutural do sistema de ensino da educação básica, que garanta a efetivação da literatura afro-brasileira no currículo da modalidade de ensino da EJA. Trata-se, para além de reparação histórica e cultural a população negra, oportunidade de representação, emancipação humana e transformação social no enfrentamento das desigualdades raciais. Engendrando assim, mudanças nos materiais didáticos, inclusão de obras negras nas bibliotecas escolares, formação antirracista e de letramento racial para educadores e profissionais da educação no combate ao racismo no contexto educacional.

Dessa forma, a inserção da literatura africana e afro-brasileira na EJA transcende o mero cumprimento de diretrizes curriculares, consolidando-se como um poderoso instrumento de emancipação e formação crítica. Portanto, ao promover o diálogo entre as vivências dos estudantes e a riqueza dessas estéticas fortalece a consciência cidadã, essencial para uma atuação transformadora e reflexiva na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar como a literatura afro brasileira contribui para a construção de identidade, pertencimento e formação do leitor crítico da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os principais resultados apontaram que

estudantes no contato com obras literárias afro brasileira apresentam identificação com as narrativas, estética negra, representação e resistência, desconstruindo a imagem de subalternidade e inferioridade da população negra nos cânones tradicionais.

As vozes negras (re) constroem a percepção do alunado sobre a história, cultura, língua e produção do conhecimento africano e afro brasileira, possibilitando a estes refletirem sobre práticas de racismo e discriminação racial que aniquilam a participação e inserção das pessoas negras em sociedade. Para análise deste estudo se fez necessário a operacionalização dos objetivos específicos, de investigar a noção de identidade e pertencimento nos estudos sobre literatura afro-brasileira. Posteriormente, examinar estratégias pedagógicas que favoreçam a formação do leitor crítico e mapear desafios e possibilidades na inserção da literatura afro na EJA.

Em relação ao primeiro objetivo que consistiu em investigar a noção de identidade e pertencimento nos estudos sobre literatura afro, os resultados podem ser considerados satisfatório, haja vista ter sido possível perceber que a noção de identidade e pertencimento étnico racial na literatura afro brasileira apresenta-se como possibilidade de fortalecimento das obras de intelectuais negros (as) que exploram recursos de valorização da história, cultura, estética, língua e produção de ser e pensar do (a) negro (a), apresentando-os como sujeitos de enunciação, produtores de conhecimentos e saberes, indispensáveis na formação identitária e de pertencimento étnico racial no contexto social e educacional.

Da mesma forma, visando alcançar o segundo objetivo que consistiu em examinar estratégias pedagógicas que favoreçam a formação do leitor crítico, os resultados mostraram-se aceitável a medida que o ensino de literatura afro brasileira contribui para o processo de formação do leitor crítico. Por intermédio da obra literária foi possível perceber que o alunado produz reflexão crítica do contexto social, cultural e político, expondo, neste cenário, as desigualdades sociais e raciais que hierarquizam as etnias, colocando as pessoas negras em posições inferiores e subalternas. Nessa direção, a relação de construção com o texto possibilitou aos discentes negros (as) se identificarem com as situações descritas nas obras, não limitando apenas a narrativa textual, mas expandindo-a a realidade vivenciada por eles, gerando diálogos e autonomia nos posicionamentos individuais.

Em relação ao terceiro objetivo que consistiu em mapear desafios e possibilidades na inserção da literatura afro na EJA. Os resultados mostraram como desafios a falta de clareza nos documentos legais sobre questões étnico raciais nos currículos da modalidade

de ensino EJA, ausência de obras literárias negras nas bibliotecas escolares, falta de formação continuada para gestores da EJA (docentes e profissionais da educação) e livros didáticos que representam a potencialidade das relações étnico raciais. Contudo, proporciona a ampliação do repertório literário dos discentes, desconstruindo os estereótipos e estigmas reproduzidos na literatura tradicional sobre a história e cultura africana e afro brasileira, e contribui para a valorização e representatividade das identidades e pertencimentos étnico raciais, antes, silenciadas e desconhecidas no contexto escolar.

Vale salientar que os marcos legais se constituem como conquistas e reconhecimento das demandas sociais na defesa dos direitos. Em virtude disso, a pesquisa demostra a relevância de efetivação da Lei 10.639/03 e da BNCC nos currículos da EJA, que garanta de fato a educação das relações étnico raciais de forma contínua no ano letivo e não restringindo, apenas, a momentos pontuais como o dia da "Consciência Negra".

Atualmente, "o Selo Escola Antirracista" é uma iniciativa que premia as unidades escolares municipais que apresentam ações pedagógicas de combate e prevenção do racismo ao longo do ano letivo. O projeto propõe a formação de uma equipe antirracista que deve propor o plano de ações antirracista para o ano vigente. Além do selo, as escolas que se destacam em primeiro, segundo e terceiro lugares são premiadas com recursos financeiros para as instituições escolares. A proposta tem como foco a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como as Leis n° 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório a inclusão do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas nos currículos escolares. Entretanto, iniciativas como estas são passíveis de investigação, principalmente, ao ensino educacional da EJA.

Nesse sentido, este estudo não esgota sua discussão nesta exposição, por ser uma intervenção provisória e aproximativa com o objeto. Contudo, diante da limitação de trabalhos científicos no campo da arte, mostra-se relevante em contribuir com pesquisas e investigação dessas literaturas no cotidiano escolar da EJA na consolidação da educação de fato antirracista e democraticamente plural.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE. Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História.** 2006. Dissertação (Pós-Graduação em Educação-PPGE) Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, São Carlos. 2026. Disponível em:

https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/6283d489-4aa4-4e71-b796-a9226a649423/content. Acesso em: 09 abr. 2026.

BATTISTI, Juliana; Silva, B C da. **Linguística aplicada ao ensino do Português**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Not/Documents/CURSO%20LETRAS/Unidade%202%20-%20texto%203%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Aplicada%20e%20suas%20defini%C3%A7%C3%B5es%20(1).pdf. Acesso em: 07 maio 2026.

BRASIL Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Not/Documents/LITERATURA%20AFRO/BNCC_COMPLETA.pdf. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n° 1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 maio de 2026.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução n° 1, de 17 de junho de 2024. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 05 de maio 2026.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826 acesso em 21 mar. 2026.

BRASIL **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização - PNA**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, p.54. 2019. Disponível em:< https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 884 de 30 de agosto de 2024**. Dispõe sobre a governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens. Diário Oficial da União. Brasília, 03 de set. de 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-884-de-30-de-agosto-de-2024-582066464 acesso em 21 de mar. 2026.

COSSON, Rildo. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. *In*: FRITZEN, Celdon; MULLER, Fernanda (org.). **Ensino de literatura na escola**: reflexões e prática de letramento literário. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis**.** Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.31, p.11-23, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3231/323127095001.pdf. Acesso em: abr. 2026.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigo que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lima. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p.98-109, 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 02 abr. 2026.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminino afro latino americano: ensaios, intervenções e dialogo. *In*: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminino afro latino americano**: ensaios, intervenções e dialogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 11 abr. 2026.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed.Campinas, SP: Pontes, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Not/Downloads/pdfcoffee.com_livrokleimantexto-e-leitor-3-pdf-free.pdf. Acesso em: 09 abr. 2026.

Lima, Jacqueline de Cassia Pinheiro.et al. A educação das relações étnico-raciais na BNCC em Língua Portuguesa. **International Scientific Journal**, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Not/AppData/Local/Packages/5319275A.WhatsAppDesktop_cv1g1gvanyjgm/LocalState/sessions/977F55BD6CECAF5C36A77412998836FCA3A21CEF/transfers/2026-18/artigo03%20(2).pdf. Acesso em: 05 maio 2026.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum identidades**, v. 3, ano 2, p. 33-46, 2008. Disponível em:

file:///C:/Users/Not/Downloads/cgomes,+DOSSIE_FORUM_Pg_33_46.pdf. Acesso em: 02 abr. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 5.ed. 2003.

MARTHA, Alice A. P. A recepção do texto literário no ensino: uma experiência com a poesia. Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, v.5, n.16, p. 85-104. 2005.

Martinelli. Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**. São Paulo: Veras editora, 1999.

MATHIAS, Dionei. Pertencimento: discussão teórica. **ALEA**, Rio de Janeiro, v.25, n.1, p.166-187. 2023. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/alea/a/5j8SHLFb5zy65tR5s5fjpSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2026.

MOURA, Dayse Cabral de. A leitura de literaturas negras na educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v.4., n.8, p.60-76, 2021. Disponível em:< https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/16274/11046> acesso em 22 de mar. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: vozes, 1999.

NASCIMENTO, Deise Santos do. **Caderno de leitura literária para a EJA:** uma proposta étnico-racial. 2015. Dissertação (Pós Graduação Profissional [Letras]) – [Universidade Federal de Sergipe] Itabaiana, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6449/1/DEISE_SANTOS_%20NASCIMENTO%20.pdf. Acesso em: abr. 2026.

OLIVEIRA, C.; MORAIS, R. S.; CADONÁ, E. Narrativas docentes e de estudantes da EJA: reflexões de um trabalho com conto afro-brasileiro. **Revista Educação e Ciências Sociais**, *[S. l.]*, v. 7, n. 12, p. 51–70, 2024. DOI: 10.38090/recs.vol7.n12.a19104. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cienciassociais/article/view/19104. Acesso em: 17 abr. 2026.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, ed.9, 2012.

RIBEIRO, Djamila**. O que é lugar de fala?** Belo Horizonte – MG: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, C G dos; BARBOZA, M R. **Guia de boas práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos:** Estratégias que contextualizam a inclusão da diversidade na ação educativa. Recife-PE: ed. das Auroras. ed. 1. 2024.

SANTOS, Libério Mayk Luciano dos.; LOPES, Viviane Calazans. **Pressupostos Históricos, Teóricos e Legais da EJA no Brasil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 535-546, Julho de 2017.

ISSN:2448-0959. Disponível em:< file:///C:/Users/Not/Documents/MATERIAL%20EJA/eja-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 abri. 2026.

SANTOS, M E F.; COUTINHO, D G. **As práticas pedagógicas do ensino de EJA e suas metodologias.** São Paulo: REASE., v. 11., n. 5, 2025.

SILVA, A P S Ruas e. **Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em [Letras]) - Universidade Estadual de Montes Claro, Montes Claro - MG, 2021. Disponível em:< https://repositorio.unimontes.br/bitstream/1/1804/1/Silva%2C%20Ana%20Paula%20Santos%20Ruas%20e_Estrat%C3%A9gias%20de%20leitura_2021.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2026.

SILVA FILHO, Antônio Lourival da. **A afropotência no enfrentamento do discurso hegemônico**: um projeto de letramento critico na EJA. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em [Letras]) – [Universidade Federal da Bahia], Salvador, 2019. Disponível em:< https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/42168/2/Vers%c3%a3o%20final.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SOARES, Magna. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Poços de caldas, MG: Revista Brasileira de Educação. 2003. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2026.

SOARES. Maria Vilani et al. **O professor e o processo de constituição do leitor crítico.** Cecierj. [online]. 2022. Disponível em< https://canal.cecierj.edu.br/recurso/21712>. Acesso em: 04 abr. 2026.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros. **Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, J., S., A. de. Tornar-se negro: uma perspectiva contra colonial em busca do pertencimento. 2024. Dissertação (Mestrado [Relações étnico raciais]) – [Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca] Rio de Janeiro, 2024. Disponível em:< file:///C:/Users/Not/Documents/TEXTOS%20DE%20ESTUDO%20SS/TCC%20LETRAS/240_Jacqueline%20Silva%20de%20Almeida%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

XAVIER, A. R.; COSTA, E. A. S.; SAMPAIO, M. A. A. **realidade da educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal.** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 231-248, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37519/1/2018_art_arxavier.pdf. Acesso em 28 fev. 2026.