

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2024-06-12

Letramento literário no Ensino Médio: a obra de Jarid Arraes como instrumento para a formação de leitores críticos

Barroso, Diego Henrique

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/588>

Baixado de Repositório Institucional UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIEGO HENRIQUE BARROSO

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: A OBRA DE JARID
ARRAES COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
CRÍTICOS**

**JACAREZINHO
2024**

DIEGO HENRIQUE BARROSO

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: A OBRA DE JARID
ARRAES COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
CRÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientadora: Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte.

**JACAREZINHO-PR
2024**

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

B277L Barroso, Diego Henrique
Letramento literário no Ensino Médio: a obra de Jarid Arraes como instrumento para a formação de leitores críticos / Diego Henrique Barroso; orientadora Patrícia Cristina de Oliveira Duarte - Jacarezinho, 2024.
155 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

1. Educação Básica. 2. Práticas docentes. 3. Letramento literário. 4. Sequência expandida de letramento. 5. Ensino Médio. I. Duarte, Patrícia Cristina de Oliveira, orient. II. Título.
CDD: 373.1

DIEGO HENRIQUE BARROSO

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: A OBRA DE JARID
ARRAES COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES
CRÍTICOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte (Presidente)
– PPEd/UENP

Prof. Dr. Rafael Adelino Fortes (Avaliador externo) – (IFMT)

Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Avaliador
interno) – PPEd/UENP

Data de Aprovação
06/12/2024

Dedico este trabalho a todas as pessoas pretas e pardas que, assim como eu, já se perderam na narrativa do branqueamento e na negação de suas próprias histórias. Àqueles que enfrentam o peso do mito da mestiçagem, que esconde tanto nossas dores quanto nossas potências, e às vozes silenciadas que, mesmo assim, resistem. Que este seja um convite para o reencontro consigo mesmos, para a redescoberta do orgulho em suas raízes e para a construção de uma identidade que não precise pedir permissão para existir.

A cada pessoa que já se sentiu à margem, que já duvidou de seu lugar ou que ainda busca entender quem é: vocês não estão sozinhas. Somos frutos de uma história rica, complexa e indomável.

Que nossas vivências, nossas lutas e nosso brilho sirvam de inspiração para futuras gerações, para que não precisem mais questionar seu valor ou seu lugar no mundo.

Este trabalho é para vocês. É por nós.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar capacidade e discernimento neste momento tão árduo da minha trajetória, e que me agraciou com a oportunidade de concretizar mais um sonho.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, que confiou em minha capacidade de evolução e me permitiu trilhar por esse caminho do *Stricto sensu*, sempre atenciosa, humana e prestativa em seus conselhos e orientações. A você, professora, todo o meu respeito e admiração.

Em especial ao professor, amigo e colega de profissão Rafael Adelino Fortes, sendo a pessoa que me acompanha há mais uma década, com ensinamentos e orientações, apoio e carinho. Uma pessoa realmente especial em minha vida. Uma fonte de inspiração e um exemplo que sigo durante toda minha jornada, como estudante, como professor e ser humano. Aqui não cabe meu sentimento de gratidão e admiração por você. Obrigado por todos os conselhos e conversas e por sempre estar do meu lado, e por me ajudar a tornar meu sonho de mestrado realidade.

À professora Dra. Noemi dos Reis Corrêa, uma amiga que sempre me incentivou a crescer e evoluir como ser humano e profissional. Obrigado por sempre me incentivar e acreditar no meu potencial, até hoje recordo suas palavras em incentivando e buscando meus sonhos, obrigado por sempre estar disponível em momentos de aflição.

À minha família, em especial a minha mãe Carmen Pedroso, por todo apoio e compreensão nos momentos que mais necessitei. Suas palavras sempre me deram forças.

A meus amigos, que estão ainda aqui, e o que já se foram, vítimas de uma desigualdade social e uma discriminação racial, embora não se façam presentes em vida, ainda vivem em meu coração.

À minha namorada e companheira Rafaela Azevedo de Carvalho, por sempre estar ao meu lado, e nunca largar minha mão nos momentos mais difíceis. Por me orientar e ajudar tomar decisões, nos momentos mais críticos desta pesquisa.

A todos os professores que tive ao longo da Educação Básica, do Ensino Superior e toda minha formação acadêmica. Seus saberes compartilhados me permitiram ver o mundo de outra forma e, cada vez mais, continuar me aperfeiçoando, me tornando uma pessoa melhor, mais humana e um profissional mais atento as questões sociais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) que, com seus conhecimentos, contribuíram significativamente com a minha formação ao longo desses dois anos de curso.

Aos professores, Rafael Adelino Fortes, Siderly do Carmo Dahle de Almeida que, gentilmente, aceitaram o convite para a banca de qualificação e de defesa, cujas contribuições foram essenciais e enriqueceram a minha pesquisa.

A todos os colegas da Turma 4 do PPEd, com quem aprendi muito com as trocas de experiência e com os seminários ao longo das disciplinas. Obrigado por serem uma turma tão unida.

Aos meus colegas de profissão, com os quais compartilho diariamente as vitórias e os desafios da Educação Básica.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram com a concretização de mais uma etapa em minha vida.

BARROSO, Diego Henrique. **LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: A OBRA DE JARID ARRAES COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. Jacarezinho, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, fruto de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, de natureza teórica-especulativa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – *Mestrado Profissional em Educação Básica*, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – PPEd/UENP, tem como foco discutir, analisar e propor encaminhamentos didáticos para o letramento literário no Ensino Médio. A pesquisa destaca a importância da literatura na formação intelectual e social dos estudantes, enfatizando seu papel na construção do senso crítico e na compreensão da diversidade cultural. Utilizando a sequência didática expandida proposta por Rildo Cosson (2022) e a obra *Redemoinho em Dia Quente* (2019), de Jarid Arraes, a dissertação propõe uma metodologia que busca aproximar os estudantes das obras literárias contemporâneas, fomentando a leitura crítica e reflexiva. O produto educacional desenvolvido, o caderno pedagógico intitulado *Uma Proposta Didática para o Ensino Médio: Sequência Expandida de Letramento Literário com Contos de Jarid Arraes*, visa subsidiar o trabalho dos docentes na implementação dessas práticas. A pesquisa também aborda as dificuldades enfrentadas no contexto da Educação Básica e propõe novas metodologias para superá-las.

Palavras-chave: Educação Básica. Práticas Docentes. Letramento Literário. Sequência Expandida de Letramento. Ensino Médio.

BARROSO, Diego Henrique. **LITERARY LITERACY IN HIGH SCHOOL: THE WORK OF JARID ARRAES AS AN INSTRUMENT FOR THE TRAINING OF CRITICAL READERS.** 155 p. Dissertation (Master's Degree in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Campus Jacarezinho. Supervisor: Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. Jacarezinho, 2023.

ABSTRACT

This dissertation, the result of qualitative-interpretive research, of a theoretical-speculative nature, developed in the Postgraduate Program in Education – Professional Master's Degree in Basic Education, at the State University of Northern Paraná – PPEd/UENP, focuses on discuss, analyze and propose didactic directions for literary literacy in high school. The research highlights the importance of literature in the intellectual and social formation of students, emphasizing its role in building critical sense and understanding cultural diversity. Using the expanded didactic sequence proposed by Rildo Cosson (2022) and the work *Redemoinho em Dia Quente* (2019), by Jarid Arraes, the dissertation proposes a methodology that seeks to bring students closer to contemporary literary works, encouraging critical and reflective reading. The educational product developed, the pedagogical notebook entitled *A Didactic Proposal for High School: Expanded Sequence of Literary Literacy with Stories* by Jarid Arraes, aims to support the work of teachers in implementing these practices. The research also addresses the difficulties faced in the context of Basic Education and proposes new methodologies to overcome them.

Keywords: Basic Education. Teaching Practices. Literary Literacy. Expanded Literacy Sequence. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro *Redemoinho em dia quente* (2019) Jarid Arraes.....100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Artigos selecionados nas plataformas <i>Scielo</i> , Caps periódicos e Eric	19
Quadro 2- Dissertações de Mestrados Acadêmicos e Profissionais da área da Educação e de Letras	20
Quadro 3: Produtos Educacionais selecionados	22
Quadro 4 – Características do conto “ <i>Marrom-claro, marrom-escuro</i> ”	129
Quadro 5 – Características do conto “ <i>Mais iluminada que outras</i> ”	130
Quadro 6 – Características do conto “ <i>Amor com cabeça de oito</i> ”	131
Quadro 7 – Características do conto “ <i>Beata Princesa</i> ”	132

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
Estruturação da Pesquisa	16
Organização da Pesquisa	24
1. TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	26
1.1 Diretrizes para o Ensino de Literatura no Ensino Médio	26
1.2 Perspectivas e Desafios do Ensino de Literatura no Ensino Médio à luz da BNCC	30
1.3 Letramento Literário e relações étnico-raciais: Caminhos para a Formação Crítica no Ensino Médio	34
1.4 Conhecendo a Proposta da Sequência Expandida de Letramento Literário	39
2. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS	48
2.1 A Implementação da Lei 10.639/03.....	48
2.2 A Construção da Identidade Negra: Negritude, Resistência e Decolonização	51
2.3 Identidade Negra e Mestiçagem no Brasil.....	55
2.4 O Impacto do Racismo na Identidade Negra no Brasil.....	62
3. CAMINHOS DA PESQUISA	74
3.1 A História do Pesquisador e da Pesquisa	75
3.2 Caracterização da Pesquisa.....	81
3.3 Pesquisa Qualitativa – Interpretativa	83
3.4 Pesquisa Teórica Especulativa	84
3.5 Trajetória do Produto Educacional: Letramento Literário e as Relações Étnico-Raciais	85
3.6 Encaminhamento para Análise.....	87
4. A LITERATURA DA MULHER NEGRA NA PERSPECTIVA DE JARID ARRAES: UMA ANÁLISE DA OBRA REDEMOINHO EM DIA QUENTE	92
4.1 Biografia da Escritora Jarid Arraes	94
4.2 Apresentação da Obra Redemoinho em Dia Quente	96
4.2.1 Estrutura da Obra e Pertinência Pedagógica	97

4.2.2 Contos Selecionados de Redemoinho em Dia <i>Quente</i> em Diálogo com a BNCC e as Questões Étnico-Raciais	99
4.3 Análise dos Contos Selecionados para o Caderno Pedagógico com base na perspectiva bakhtinianas	101
4.3.1 As dimensões bakhtinianas dos gêneros discursivos em Redemoinho em Dia Quente	101
4.3.1.1 Conteúdo Temático.....	101
4.3.1.2 Construção Composicional e o Foco Narrativo.....	102
4.3.1.3 Estilo e Suas Características	103
4.3.1.4 Interconexão entre conteúdo temático, construção composicional e estilo	104
4.4.1 Marrom-claro, marrom-escuro	105
4.4.2 Mais Iluminada que outras.....	111
4.4.3 Amor com Cabeça de Oito.....	118
4.4.4 Beata Princesa.....	124
5. PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO PENSANDO A IDENTIDADE NEGRA POR MEIO DO GÊNERO CONTO CONTEMPORÂNEO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO	138
5.1 Reflexões sobre o processo de construção do caderno pedagógico	138
5.2 O Papel da Metacognição no Processo de Desenvolvimento	139
6. Considerações Sobre a Versão Final da Proposta	143
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – PPEd/UENP, Campus de Jacarezinho, alinhada ao escopo da Linha de Pesquisa *Práticas Docentes para a Educação Básica*. Seu foco é discutir, analisar e propor encaminhamentos didáticos relacionados ao letramento literário para os profissionais que atuam no Ensino Médio da Educação Básica.

A relevância deste tema torna-se evidente quando consideramos que a literatura faz parte da sociedade há milhares de anos. Desde os povos antigos, ela tem sido representada como fonte de conhecimento, informação e entretenimento. Além disso, carrega consigo diversos aspectos sociais, culturais e temporais, sendo muitas vezes utilizada como representação de uma sociedade e cultura. Partindo dessa perspectiva, evidencia-se a sua importância na formação intelectual e social do indivíduo, bem como para uma transformação social.

O texto literário é uma manifestação artística produzida pela humanidade, realizada por meio de palavras. Estas produções têm grande relevância para a construção de saberes do leitor em sua totalidade. Assim, por meio da leitura, desperta-se a imaginação e a criticidade, desenvolvendo uma maior perspectiva sobre a diversidade presente na sociedade (Candido, 1995).

Diante desse contexto, torna-se clara a importância das obras literárias no ambiente escolar para desenvolver nos estudantes a capacidade de ver o mundo sob outras perspectivas, o senso crítico e compreender a complexa realidade da sociedade em que estão inseridos.

Considerando que o domínio da linguagem é fundamental para a inserção de qualquer sujeito, na sociedade contemporânea, a leitura mostra-se determinante para uma vida em sociedade, pois o ato de ler permite a interpretação de diferentes manifestações verbais e não verbais, elementos presentes na sociedade atual. No entanto, é importante ressaltar que tais habilidades não se desenvolvem aleatoriamente ou naturalmente, sendo necessário um processo educativo em um ambiente escolar para sua realização. Assim, a prática de leitura vai além da interação entre professor, estudante e obra.

Nessa perspectiva, a prática de leitura é responsável por uma maior interação com diferentes culturas e valores presentes em manifestações literárias, elementos esses que direcionam para a diversidade social e conhecimentos que devem ser reconhecidos e valorizados. Dessa forma, a leitura é fundamental em toda a dimensão social contemporânea, sendo importante ser desenvolvida desde os anos iniciais, tanto pela escola como pela família, pois esta prática estimula o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Além disso, contribui para a formação crítica, despertando questionamentos e a capacidade argumentativa, representados em diferentes contextos e interações, seja na escola ou no ambiente familiar (Cosson, 2022).

Entretanto, é sendo comum que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica enfrenta vários obstáculos, que acabam prejudicando a formação de leitores no contexto escolar brasileiro. Muito se comenta sobre as limitações que as escolas públicas apresentam, como sua estrutura, a desvalorização dos profissionais da educação, a formação inicial deficitária dos professores, a carência na formação continuada e salas de aula superlotadas. Assim, muitos profissionais acabam reproduzindo um modelo de educação tradicional, demonstrando dificuldades no desenvolvimento de novas metodologias e perspectivas, fatores que poderiam ampará-los no processo de estímulo e interesse dos estudantes para a leitura de obras literárias.

Na tentativa de contribuir para a mudança do cenário exposto, nesta pesquisa, adotamos a Sequência Expandida de leitura apresentada por Rildo Cosson, na obra *Letramento Literário: Teoria e Prática (2022)*, como instrumento mediador para o letramento literário. A escolha deve-se ao fato de que a proposta é direcionada especificamente para o Ensino Médio, nível de atuação do professor pesquisador. Efetivada em diferentes momentos, a *Sequência Expandida* é composta por textos e gêneros literários, podendo incorporar elementos da sequência básica em sua estrutura.

A partir da proposta de Cosson (2022), observamos que os textos literários, juntamente com outros gêneros discursivos/textuais, devem ser trabalhados em sete etapas: introdução, motivação, leitura com intervalos (1, 2, 3), primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e Expansão. Essa metodologia permite que os estudantes se aproximem mais das obras literárias, por meio da leitura e contato com diversos gêneros textuais e literários. Assim, os estudantes podem desenvolver

o senso crítico e a capacidade de relacionar a obra lida com outros gêneros textuais, proporcionando também ao professor uma maior aproximação com os estudantes.

Importante mencionar que as sete etapas proporcionam uma profunda interação entre a prática da leitura, a interação e a assimilação de conhecimentos literários e gêneros textuais.

Isso se torna possível porque o letramento literário “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2022, p. 12). Ainda, segundo Cosson (2022), a proposta do letramento literário visa à formação de uma população de leitores que possam identificar os laços que unem espaço e tempo.

Considerando que a oferta de um Produto Educacional é um dos critérios do Mestrado Profissional, pautamos nas orientações da BNCC e nas postulações dos autores abordados neste trabalho, propomos, como produto final, um caderno pedagógico destinado a professores do Ensino Médio para a abordagem do ensino de literatura. Para isso, escolhemos a obra *Redemoinho em Dias Quentes* (2019), da escritora nordestina Jarid Arraes, com o intuito de trabalhar o gênero conto contemporâneo, notadamente aqueles que tematizam questões étnico-raciais e o respeito às diferenças em sala de aula.

A escolha da autora efetiva-se como forma de valorizar escritoras contemporâneas do nosso país. Além disso, a autora aborda temáticas importantes em seus contos, nos quais se destacam personagens mulheres com várias nuances, bem como a abordagem de temáticas raciais e sociais atuais. Acreditamos que a seleção da obra constitui, então, uma oportunidade para aproximar os estudantes de obras literárias contemporâneas brasileiras, uma vez que as obras dos cânones já possuem suas abordagens em materiais didáticos na educação básica.

Estruturação da pesquisa

Levando em consideração a importância dos conhecimentos já produzidos para o direcionamento de novos estudos, nesta pesquisa, utilizamos o método de revisão sistemática de literatura. Esta revisão claramente “usa métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes e

para coletar e analisar dados dos estudos que estão incluídos na revisão” (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, 2009. p. 344).

Nessa direção, o levantamento dos autores utilizados nesta dissertação resulta do mapeamento de artigos e dissertações mais recentes produzidas acerca da temática abordada: letramento literário no ensino médio. A seleção foi realizada de maio a julho de 2023, com bases de dados eletrônicos de artigos na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES PERIÓDICOS) e *Institute of Education of Sciences* (ERIC), com o objetivo de situar o estado da arte.

Os seguintes descritores foram utilizados nas plataformas Scielo e Capes Periódicos: “letramento literário + ensino médio” em língua portuguesa. Na plataforma ERIC foram utilizados descritores em inglês: “*literary literacy and literature and high school*”. Além disso, foram aplicados alguns filtros referentes a datas: na plataforma SCIELO, foram utilizados filtros dos anos de 2014 a 2022, na plataforma CAPES PERIÓDICOS, de 2014 a 2022, e na plataforma ERIC, dos últimos cinco anos. Foram encontrados 522 artigos com os descritores escolhidos (letramento literário + ensino médio), dos quais, após a leitura de títulos e resumos, 13 eram obras duplicadas e foram excluídas. Em seguida, foram selecionados 9 para leitura integral do texto.

Ademais, a pesquisa realizada no período de maio a julho de 2023, no *Catálogo de Dissertações e Teses* da CAPES, utilizou as seguintes palavras-chave: "letramento literário" and "sequência didática" and "letramento ficcional" and "ensino médio" NOT "ensino fundamental". Para melhorar a localização dos trabalhos publicados, foram utilizados operadores AND e NOT.

Alguns filtros foram aplicados devido à enorme quantidade de trabalhos. Foi aplicado filtro dos últimos cinco anos, na grande área do conhecimento: “linguística, letras, artes”, área do conhecimento: língua portuguesa, literatura brasileira e letras. Na área de concentração, foram aplicados os seguintes: “estudos de literatura, estudos literários, literatura e práticas sociais, literatura e vida social, literatura e letramentos”. Com esses filtros aplicados, chegou-se ao número de 393 trabalhos, dos quais, após a leitura de títulos, sobraram 113, e após a leitura do resumo, resultaram 4 dissertações.

Os critérios de inclusão foram selecionados com base em sete características: apenas os estudos que preenchiam os seguintes requisitos foram considerados para avaliação posterior: I) ser artigos, periódicos ou capítulos de livros; II) tratar do

conceito de letramento; III) abordar o letramento literário; IV) focar no letramento literário no Ensino Médio; V) refletir sobre a metodologia do letramento literário; VI) estudar documentos oficiais e o ensino de literatura; VII) apresentar uma proposta metodológica. Trabalhos que tratavam do conceito de letramento, bem como discussões sobre o letramento literário no Ensino Médio como meio de desenvolver habilidades leitoras, foram incluídos na revisão.

Os critérios de exclusão foram definidos com base em cinco características: I) estudos que não tratavam do conceito de letramento; II) estudos que não pertenciam à faixa etária do Ensino Médio; III) estudos com propostas metodológicas sem reflexão sobre elas; IV) estudos focados no Ensino Fundamental; V) estudos sobre letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os nove artigos selecionados foram: "Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio" (Silva, Pereira, 2017); "Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio: Os Reflexos de um Paradoxo" (Mantovani, 2018); "O Letramento Literário no Ensino Médio sob a Perspectiva dos Multiletramentos" (Barboza, Teno, Sampaio, 2018); "Letramento Literário no Ensino Médio: Leitores e Escritores na Construção do Saber" (Uchoa, Cabral, Silva, Pires, 2017); "Sobre a Elaboração da Sequência Didática para o Ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado, na Perspectiva do Letramento Literário" (Tonet, Scott, Cavalcante, 2021); "A Literatura nos Documentos Oficiais" (Nunes, 2016); "Experiências Significativas de Leitura e Escrita do Texto Literário no IFPB" (Uchoa, Cabral, Silva, 2020); "Literatura no Ensino Médio: Conexões com Orientações Curriculares" (Silva, 2017); "O Uso dos Gêneros Conto e Curta-Metragem como Estratégia para a Formação do Leitor Literário" (Filho, Tavares, 2020).

Por fim, quatro dissertações foram selecionadas: "Práticas de Letramento Literário a partir do Gênero Cordel" (Freitas, 2021); "Poesia Afro-Brasileira e 'Escrivência' na Educação Básica: Uma Proposta para o Letramento Literário e Emancipação Humanístico-Social" (Souza, 2021); "Tecendo Relações de Gênero na Sala de Aula: Contos de Marina Colasanti a partir do Letramento Literário" (Chaves, 2019); "Letramento Literário e Crítico: Novas Perspectivas para a Leitura/Escrita em Sala de Aula" (Tavares, 2019).

Para melhor elucidar os resultados obtidos, por meio da revisão sistemática, os quadros a seguir retratam brevemente as especificidades de cada trabalho selecionado:

Quadro 1- Artigos selecionados nas plataformas *Scielo*, caps periódicos e Eric

Autor(es)	Ano	Título do artigo	Journal	Outras Informações
Maurício Silva; Márcia Moreira Pereira	maio/ago . 2017	Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio: os reflexos de um paradoxo Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio	Dialogia, São Paulo, n. 26, p. 37-50	DOI: 10.5585/Dialogia.n26.7506 e-ISSN: 1983-9294 ISSN: 1677-1303
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani	2,jul./dez . 2018	Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio: os reflexos de um paradoxo	Polyphonia, v. 29, p. 277-284.	ISSN2238-8850
Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza; Neide Araujo Castilho Teno; Emilio Davi Sampaio	2018	O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos	Revista Cor das Letras: Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 38-53, 2018	http://dx.doi.org/10.13102/cl.v19i3.1626 http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index ISSN: 2594-9675
<i>Sayonara Abrantes;</i> <i>Oliveira Uchoa;</i> <i>Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral;</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva;</i> <i>Thereza Sophia Jácome Pires</i>	jan/jun 2017	Letramento literário no ensino médio: leitores e escritores na construção do saber	DLCV - João Pessoa, v.13, n.1, p. 173-186.	DLCV - João Pessoa, v.13, n.1, p. 173-186. ISSN 1679-6101
Helena Maria Tonet 1A, Clarice Monteiro	2021	Sobre a elaboração da sequência didática para o ensino de literatura no ensino médio integrado, na	Revista Metodologias e Aprendizado. Volume 4 (2021)	DOI: 10.21166/metapre.v4i.2257

Escott, Ricardo o Jorge de Sousa Cavalcanti		perspectiva do letramento literário		
Ginete Cavalcante Nunes	3,Julho/2 016	A Literatura nos Documentos Oficiais	Id on Line Multidisciplinary Journal and Psychology	Id on Line Rev. Psic. V.10, N. 30. Supl 3, Julho/2016 - ISSN 1981-1179
Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa Symara Abrantes Albuquerque e de Oliveira Cabral Henrique Miguel de Lima Silva	2020	Experiências significativas de leitura e escrita do texto literário no IFPB	Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 20, n. 2, 2020 – ISSN 2358-5870	ISSN 2358-5870
Ivanda Maria Martins Silva	2017	Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares	Olh@res, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017.	ISSN: 2317-7853
Roberto Barbosa Costa Filho; Márcia Tavares	R ecebido em: 06/06/20 20 Aprova do em: 19/09/20 20	O uso dos gêneros conto e curta metragem como estratégia para a formação do leitor literário	Letras Escreve (INSS- 2238- 8060)	DOI: 10.18468/letras.202 0v10n1.p181-190 https://periodicos.unifap.br/index.php/lets Macapá, v. 10, n. 1, 1º sem., 2020

Fonte: Produção do pesquisador

Quadro 2- Dissertações de Mestrados Acadêmicos e Profissionais da área da Educação e de Letras

Autores/Ano	Título	Programa / Sigla da IES / Nível
Rosa Emília Costa Freitas 2021	Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel,	Universidade federal do Ceará Centro de humanidades Mestrado profissional em Letras

Ruancela Oliveira dos Santos Souza (2021)	Poesia afro-brasileira e “escrevivência” na educação básica: uma proposta para o letramento literário e emancipação humanístico-social,	Universidade do estado da Bahia Departamento de ciências humanas – campus v Mestrado profissional em letras
Lidiane Oliveira Chaves (2019)	Tecendo relações de gênero na sala de aula - contos de Marina Colasanti a partir do letramento literário	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação – propeg campus avançado prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL Mestrado Profissional em Letras – Profletras unidade ASSU
Ionila Gomes Tavares 2019	Letramento literário e crítico: novas perspectivas para a leitura/escrita em sala de aula	Universidade do Estado de Mato Grosso Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação Faculdade de Educação e Linguagem programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Fonte: Produção do pesquisador

Em relação à pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como nas plataformas de trabalhos científicos *Scielo*, CAPES Periódicos e ERIC, utilizando palavras-chave e operadores booleanos, foi possível constatar uma expressiva quantidade de produções destinadas ao letramento literário no Ensino Fundamental e Educação Infantil, com foco na sequência básica da proposta de Cosson (2022). No entanto, no Ensino Médio, a produção é mais escassa, o que justifica o desenvolvimento desta dissertação e do produto educacional resultante desta pesquisa.

Após a seleção e leitura detalhada dos trabalhos, a próxima etapa consistiu na análise das referências utilizadas pelos autores. Verificamos que essas referências constituem um importante referencial teórico para a discussão sobre letramento literário no Ensino Médio, com base na sequência didática expandida do letramento literário.

Visando verificar a existência de produtos educacionais relacionados ao letramento literário e à sequência didática expandida, foi realizada uma pesquisa no Portal EduCapes. Foram utilizadas as palavras-chave “letramento literário” e “ensino médio” com o descritor booleano AND para melhorar a busca. Foram encontrados 3728 produtos educacionais, sendo necessário aplicar alguns filtros para otimizar a

pesquisa: 1) Idioma: “pr-BR”, 2) Tipo de arquivo: “texto”, 3) Assunto: “letramento literário”. Como resultado, 42 trabalhos foram encontrados.

Os 42 trabalhos tiveram seus títulos e resumos analisados, dos quais apenas três foram selecionados, conforme critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão priorizaram trabalhos destinados ao letramento literário no Ensino Médio. Os critérios de exclusão desconsideraram trabalhos de outras áreas do conhecimento e aqueles que não apresentavam propostas relacionadas ao letramento literário para o Ensino Médio.

As três produções selecionadas foram: "Gêneros da linguagem no processo de letramento literário: propulsores da integração no IFS – campus Lagarto" (Batista, 2023), "Poema? Para quê? Caderno de atividades" (Maggessi, Martins, 2020), e "Oficina aos agentes da educação profissional: Práticas interdisciplinares com o uso de gêneros discursivos-textuais na EPT" (Michelon, Valer, 2020). Os resultados demonstraram, mais uma vez, a escassez de produtos educacionais voltados para o letramento literário no Ensino Médio, destacando a importância e relevância da pesquisa proposta.

Quadro 3: Produtos educacionais

Ano / Autor	Título	Programa / Sigla do IES
Tarcísio Tadeu Pereira Batista (2023)	<i>Gêneros da linguagem no processo de letramento literário: propulsores da integração no IFS – campus Lagarto</i>	Instituto Federal de Sergipe (Ifs) - Campus Lagarto Programa De Pós-Graduação Em Educação Profissional E Tecnológica
Jullie Maggessi Aira Suzana Ribeiro Martins, (2020)	<i>Poema? Para que? Caderno de atividades</i>	Colégio Pedro II Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão E Cultura Biblioteca Professora Silvia Becher Catalogação Na Fonte
Raquel Darelli Michelon Salete Valer, Dr. ^a , (2020)	<i>Oficina aos agentes da educação profissional: Práticas interdisciplinares com o uso de gêneros discursivos-textuais na EPT</i>	Produto Educacional (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT) -- Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead), Instituto Federal de Santa Catarina, 2020.

Fonte: Produção do pesquisador

Diante dos dados coletados, na plataforma EduCAPES, tornou-se evidente a carência de produtos educacionais direcionados ao letramento literário no Ensino Médio. Reiteramos, então, que a pesquisa se justifica pela importância de estudos voltados para a formação do leitor literário no Ensino Médio, considerando o desenvolvimento da leitura na construção de conhecimento, senso crítico e noção de identidade dos discentes. A prática do letramento literário é capaz de fornecer essas habilidades, permitindo que os estudantes as desenvolvam e apliquem além da sala de aula, relacionando-as com a realidade social.

Sob tal enfoque, nesta dissertação, buscamos responder aos seguintes questionamentos:

i) Como desenvolver uma abordagem inovadora que contribua para superar os paradigmas tradicionais na formação do leitor literário no Ensino Médio, favorecendo o engajamento crítico e a diversidade de perspectivas?

ii) Como desenvolver a aptidão de leitura no estudante para que ele relacione obras literárias com diversos gêneros discursivos e com a realidade social brasileira, promovendo transformações concretas nos aspectos artístico, social e crítico?

Para responder à problemática, foi delimitado como objetivo geral:

Elaborar uma proposta didática baseada na Sequência Expandida de Rildo Cosson, utilizando o conto contemporâneo de Jarid Arraes como instrumento mediador, com o objetivo de promover o desenvolvimento da leitura crítica, artística e social entre os estudantes do Ensino Médio.

Conciliando com o objetivo geral, listamos como objetivos específicos da pesquisa: i) Impulsionar o desenvolvimento do letramento literário aos estudantes do Ensino Médio, no contexto investigado; ii) Corroborar discussões sobre questões raciais e empoderamento feminino na sociedade brasileira; iii) Propiciar o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica de textos literários e não literários.

Como o produto educacional é uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação Básica (UENP), elaborou-se uma proposta de material didático, destinado aos estudantes do Ensino médio, para a abordagem do Letramento Literário por meio da sequência didática expandida de letramento (Cosson, 2022), por meio da obra *Redemoinho em dia quente* (2019) da escritora Jarid Arraes.

Considera-se que a partir da metodologia e interações realizadas em sala de aula, mediadas pelo docente, os estudantes serão capazes de desenvolver

habilidades de leitura literária, construir saberes diversos, relacionar obras literárias com gêneros textuais diversos e contemporâneos, desenvolvimento de empatia e solidariedade e, ao mesmo tempo, se tornarem leitores críticos e competentes, capazes ver o mundo pela diversidade que ele representa.

Assim, com as discussões elencadas nesta dissertação, pressupõe-se que a dissertação possa trazer reflexões pertinentes sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, assim como discussões da construção de embasamentos teóricos e práticos sobre o ensino de literatura em documentos oficiais da Educação Básica. Além disso, seja capaz de despertar os docentes para novas metodologias de ensino, com objetivo estimular o interesse por obras literárias na Educação Básica. Desse modo, indubitavelmente, será possível garantir a manutenção para formação de discentes leitores que sejam aptos a interpretar de maneira crítica e relacionar obras literárias com a realidade a qual está imerso, reconhecer a diversidade cultural e social nelas trabalhadas e ir além de interpretações rasas e superficiais.

No entanto, é importante destacar que essa proposta didática não será aplicada diretamente em sala de aula. Trata-se de um caderno propositivo, desenvolvido para subsidiar o trabalho dos docentes na abordagem do letramento literário.

Acreditamos que, com base na metodologia apresentada e nas interações que poderão ser realizadas pelos docentes em sala de aula, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura literária, construir saberes diversos, relacionar obras literárias com gêneros discursivos variados e contemporâneos, além de desenvolver empatia e solidariedade. Assim, esperamos que os estudantes se tornem leitores críticos e competentes, capazes de perceber o mundo em sua diversidade.

Organização da pesquisa

Esta dissertação, que contempla uma pesquisa qualitativa-interpretativa, de natureza teórica-especulativa, está organizada em seis seções. A primeira, intitulada *Teoria e prática do ensino de Literatura no Ensino médio*, aborda as diretrizes para o ensino de literatura no Ensino Médio estabelecido pela, *Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018)*. Nessa seção, explora os desafios e perspectivas do ensino de literatura, com ênfase nas orientações didáticas apresentada no referido

documento. Além disso, definimos o conceito de letramento e letramento literário e suas interseções com as relações étnico-raciais para a formação crítica dos estudantes. Por fim, apresentamos a proposta da sequência expandida de letramento literário, desenvolvida por Cosson (2022), e sua relevância para articular letramento literário e questões étnico-raciais no ambiente escolar e como essa relação de conhecimento estimula práticas educativas mais plural e crítica.

Na segunda seção, *Educação Étnico-Racial no Brasil: Avanços e Desafios* abordamos a implementação da Lei 10.639/03 e sua importância na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Além disso, refletimos sobre o papel da educação básica na construção da identidade negra, explorando conceitos como negritude, resistência e descolonização como instrumento para o fortalecimento da consciência negra. A seção também discute o conceito de mestiçagem no Brasil e sua influência na percepção e construção da identidade negra. Por fim, explora o impacto do racismo estrutural e cotidiano na formação identitária dos indivíduos negros e os desafios para superar a discriminação racial e afirmar uma identidade positiva em um contexto historicamente desigual.

A terceira seção, *Caminhos da Pesquisa*, traça o percurso da dissertação desde o início da trajetória acadêmica do pesquisador, abordando o interesse do pesquisador em se tornar professor, sua jornada desafiadora para concluir a graduação em Letras, a aprovação no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd/UENP) e, finalmente, a escolha e delimitação do tema da pesquisa. Também destacamos a caracterização da pesquisa, as categorias de análise e o desenvolvimento da proposta didática, ressaltando suas principais especificidades.

Na quarta seção, *A Literatura da mulher negra na perspectiva de Jarid Arraes: uma análise da obra redemoinho em dia quente*, apresenta a biografia da escritora nordestina, cuja obra serve de base para a elaboração do produto educacional. Além disso, destacamos os contos selecionados da obra em Diálogo com a *Base Nacional Comum Curricular*, (BNCC) de 2018 e as Questões Étnico-Raciais. Concluímos essa seção discutindo as conexões entre literatura e as relações étnico-raciais analisando os contos sob as dimensões bakhtinianas dos gêneros discursivos.

Na quinta seção, intitulada *Produto educacional: Caderno pedagógico “Pensando a identidade negra por meio do gênero conto contemporâneo: Uma proposta de letramento literário para o Ensino Médio”*, compartilhamos reflexões sobre

o processo de elaboração do material, e o papel da metacognição no processo de desenvolvimento.

Na sexta seção, intitulada *Considerações Sobre a Versão final da Proposta*, apresentamos as impressões acerca do antes, durante e após a elaboração do presente material pedagógico. Relatamos os desafios e sucessos desde os passos iniciais até a apresentação da versão final da proposta de sequência expandida do letramento literário no Caderno Pedagógico, destinado aos docentes dos do Ensino Médio.

1. TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

1.1 Diretrizes para o ensino de literatura no Ensino Médio

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, realizada entre 2017 e 2018, foi organizada de modo a contemplar a diversidade e a flexibilidade, consistindo em uma Base Nacional Comum Curricular e em itinerários formativos estruturados em diferentes arranjos curriculares. No que diz respeito à área de Linguagens e suas Tecnologias, busca-se promover a autonomia e a autoria em diferentes práticas de linguagem, bem como a identificação e a crítica dessas práticas. Com isso, pretende-se incentivar a participação e a capacidade de relacionar diferentes manifestações artísticas. Ou seja, o ensino de Literatura não possui um destaque específico, sendo integrado ao campo da Língua Portuguesa e das Artes.

De acordo com Freitas (2021), na área de Linguagens, a disciplina de Literatura mantém uma proximidade com o componente curricular de Artes, abordando aspectos já trabalhados no Ensino Fundamental, como a ludicidade e a fruição. Isso garante que os estudantes se tornem leitores críticos, fruidores e protagonistas: "Na BNCC, a literatura está aliada ao processo de fruição leitora, no qual o leitor é convidado a explorar e respeitar as diversas expressões artísticas, valorizando-as" (Freitas, 2021, p. 31).

Ainda, de acordo com Freitas (2021), no contexto da Educação Básica, a escola proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o exercício da cidadania e para a redução das desigualdades sociais, sendo a leitura e a escrita fundamentais nesse processo. Entretanto, ao chegarem ao Ensino Médio,

os estudantes já deveriam ter domínio de várias práticas sociais relacionadas às linguagens, uma vez que essas práticas foram trabalhadas no Ensino Fundamental. No entanto, os professores enfrentam dificuldades no desenvolvimento de atividades de leitura literária devido "à escassez de discussões metodológicas capazes de subsidiar a prática pedagógica em sala de aula" (Silva, 2017, p. 94).

Em relação à organização curricular na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, esta se divide em cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. O campo artístico é caracterizado como um espaço para o desenvolvimento estético, de identidade, processos criativos, diversidade, experimentação e vivência de emoções para o estudante. Neste campo, o objetivo é fazer com que os estudantes relacionem conhecimentos artísticos com outras disciplinas e formas de organização curricular.

Ademais, a BNCC apresenta orientações para garantir o desenvolvimento de competências específicas e habilidades na área de Linguagens e suas Tecnologias. Dentre elas, destacam-se as competências 1, 2, 3 e 6. Contudo, na competência 1, sequer é utilizado o termo "Literatura", sendo está incorporada no campo artístico e verbal:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 490).

Assim, a linguagem literária e artística é apenas referenciada de forma implícita nas habilidades EM13LGG102 e EM13LGG103. Na habilidade EM13LGG102, o documento busca "analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando as possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade" (Brasil, 2018, p. 491). Ademais, a habilidade EM13LGG103 visa "analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)" (Brasil, 2018, p. 491).

Em outros termos, na habilidade EM13LGG102, o documento pretende instigar uma análise dos discursos em diversas mídias e, na (EM13LGG103), a produção textual segue a mesma lógica. É importante notar que os termos destacados são "discursos" e "diferentes mídias", o que permite supor que a Literatura esteja presente nessas habilidades.

Na competência 2, o objetivo é promover a conscientização e o respeito em relação à diversidade e à pluralidade de ideias e saberes pessoais, com base nos direitos humanos. Busca-se, assim, combater qualquer forma de preconceito e desigualdade por meio do diálogo e da empatia, visando à resolução de conflitos: "análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder" (Brasil, 2017, p. 492).

Nesse sentido, para que o estudante desenvolva a competência 2, é essencial compreender as questões sociais, históricas e ideológicas que influenciam as produções discursivas. Nessa perspectiva, o estudante do Ensino Médio deve ser capaz de contextualizar as produções artísticas (Brasil, 2018). Dessa forma, os estudantes poderão interpretar a diversidade discursiva e posicionar-se diante dela, observando e valorizando as particularidades de ideias, posições e valores democráticos de maneira crítica, empática e sem preconceitos.

Em relação à competência em questão, a habilidade EM13LGG201 destaca a importância de utilizar diversas formas de linguagem em diferentes contextos, com o objetivo de desenvolver uma compreensão mais ampla dos aspectos sociais e históricos. Da mesma forma, a habilidade EM13LGG204 aborda o entendimento mútuo das linguagens verbais, artísticas e corporais. No entanto, é importante ressaltar "que as concepções de literatura subjacentes às orientações curriculares da BNCC do Ensino Médio reforçam visões estigmatizadas que podem orientar o ensino de literatura" (Silva, 2017, p. 98).

Além disso, na competência 3, a meta é construir a autonomia dos estudantes por meio de práticas de compreensão e recepção, tanto coletiva quanto individual, de diferentes linguagens (Brasil, 2018). Em outras palavras:

A competência prevê que os alunos utilizem diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e

promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 490).

Sobre as habilidades, a EM13LGG301 utiliza os termos "verbais", "corporais" e "linguagens artísticas". Assim, o termo "literatura" fica subentendido dentro desses campos, como se pode observar no seguinte trecho:

Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos (Brasil, 2018, p. 493).

Ademais, a habilidade EM13LGG302 enfatiza o desenvolvimento de uma postura crítica diante de diferentes contextos e linguagens, ou seja, o estudante deve ser capaz de "posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação" (Brasil, 2018, p. 493).

Adiante, na competência 6, o documento estabelece como meta desenvolver o reconhecimento e a apreciação de diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais. Além disso, propõe mobilizar o conhecimento sobre linguagens artísticas para dar significado e "(re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas" (Brasil, 2018, p. 490).

É interessante notar que o documento busca aproximar os estudantes do Ensino Médio das produções artísticas, tanto canônicas quanto populares. Além disso, sugere compará-las, sem se preocupar em estimular discussões sobre o valor de uma obra literária. O documento indica que cabe à escola ser a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também por protocolos de leitura específicos da literatura (Barboza, Teno, Sampaio, 2018).

Essa competência prevê que os estudantes entrem em contato e explorem manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas quanto populares e midiáticas, atuais e de outras épocas. Sempre se busca analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, incluindo

comparações, e considerando as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações (Brasil, 2018).

Em relação às habilidades previstas para essa competência, destacam-se: EM13LGG601, que foca na apropriação artística e compreensão das manifestações; EM13LGG602, que exalta a apreciação como vetor para a criatividade; e EM13LGG603, que propõe utilizá-las como referências estéticas para experiências individuais e produção artística. Contudo, os caminhos para alcançar essas habilidades não são apresentados de forma clara. Assim, para que a literatura desenvolva suas competências, "ela precisa ser pensada de maneira adequada, ir além dos resumos e das fichas, e entrar no processo de interação, como um conjunto de práticas sociais" (Barbosa, Teno, Sampaio, 2017, p. 44).

Em suma, a BNCC do Ensino Médio propõe uma abordagem integrada das disciplinas, na qual a Literatura, embora não seja destacada de forma isolada, é incorporada transversalmente às práticas de Linguagens e suas Tecnologias. Essa integração visa desenvolver competências amplas, que vão além da simples leitura e análise de textos literários, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada das diversas linguagens e manifestações artísticas. No entanto, apesar dessa proposta, a implementação prática dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a falta de discussões metodológicas específicas para o ensino de Literatura.

Portanto, para que a Literatura possa cumprir seu papel na formação integral dos estudantes, é necessário que as escolas e os educadores adotem uma abordagem mais reflexiva e interativa, que vá além do tradicional e promova uma verdadeira apreciação crítica e criativa. Isso requer não apenas a adoção das orientações da BNCC, mas também a inovação pedagógica que permita aos estudantes explorar a literatura como uma prática social, conectando-a com suas experiências e o mundo ao seu redor.

1.2 Perspectivas e Desafios do Ensino de Literatura no Ensino Médio à luz da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece que o texto literário deve ser o ponto de partida para o ensino de literatura. Considerando o caráter artístico dos textos literários, a aproximação entre literatura e estudantes é vista como

essencial para o desenvolvimento de uma percepção ampliada do mundo, permitindo que eles relacionem o texto literário com a realidade social. Para que isso ocorra de maneira eficaz, é necessário que a leitura literária seja uma prática conectada à realidade do leitor, tornando-se, assim, significativa e prazerosa (Silva Pereira, 2017).

No Ensino Médio, espera-se que as habilidades interpretativas desenvolvidas no Ensino Fundamental sejam aprofundadas (Brasil, 2018). O foco dessa etapa educacional é a consolidação dessas habilidades, com ênfase em análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido, apreciação e réplica. Esse processo exige uma abordagem mais complexa e sofisticada do texto literário, que explore as nuances artísticas e contextuais das obras estudadas.

O currículo do Ensino Médio organiza-se em diferentes campos de atuação, incluindo o campo artístico-literário, que tem como objetivo proporcionar um contato mais profundo com produções artísticas. Nesse campo, busca-se a continuidade da formação do leitor literário e o desenvolvimento de sua fruição estética. Nesse contexto, a análise contextualizada de obras literárias, em especial dos clássicos, é fundamental, pois permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica das produções culturais e artísticas, ao mesmo tempo em que aprimoram suas habilidades estéticas e técnicas (Brasil, 2018).

A BNCC, contudo, delega às escolas a responsabilidade de definir a abordagem pedagógica para a escolha de obras e autores. Isso pode resultar em práticas que se distanciam das diretrizes mais amplas. Além disso, o documento enfatiza a relevância dos textos clássicos, considerados representações legítimas de suas épocas, mas não oferece diretrizes claras para a inclusão de obras contemporâneas ou de autores que representem a diversidade cultural e social do Brasil.

Essa falta de direcionamento metodológico pode contribuir para a fragmentação do ensino de literatura dentro do componente de Língua Portuguesa, um problema já identificado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 (Brasil, 1998). Essa fragmentação se manifesta na separação entre práticas de leitura, escrita e estudos sobre a língua, dificultando uma abordagem integrada e significativa do ensino de literatura (Brasil, 2018). Portanto, é necessário repensar o currículo de forma a garantir que a literatura seja tratada de maneira articulada com outras práticas

pedagógicas, evitando que se torne apenas um complemento estético do ensino de língua portuguesa.

Conforme Silva (2017), a forma como a literatura é abordada no Ensino Médio ainda reflete concepções estereotipadas presentes nas escolas e nos materiais didáticos. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) até a BNCC (2018), a literatura frequentemente assume uma posição periférica, sendo tratada essencialmente como objeto estético, sem a devida atenção ao seu potencial crítico e transformador. Ao enfatizar a leitura de obras clássicas, corre-se o risco de limitar a exploração de temas contemporâneos e a representação de grupos sociais historicamente marginalizados.

O documento, no entanto, reconhece a função social da literatura ao afirmar que “a literatura produz certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade, além de envolver processos de reinvenção, questionamento e autoconhecimento.” (Brasil, 2018, p. 504). Assim, a literatura é considerada um fator importante na formação pessoal, intelectual, social e humana dos estudantes. Para que esse papel seja efetivamente cumprido, é necessário adotar metodologias que despertem o interesse dos estudantes e promovam um encontro significativo entre o leitor e a obra (Barboza; Teno; Sampaio, 2018).

O ensino de literatura no Ensino Médio também tem um papel importante na preservação do patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que desenvolve a sensibilidade e a imaginação dos estudantes. Ao explorar contextos históricos, estéticos e sociais, a literatura pode ser vista como uma fonte de cultura que promove conhecimento, reflexão e emancipação. Assim,

a literatura precisa ser encarada como fonte de cultura, não apenas como espetáculo, mas também, e sobretudo, como propulsora de conhecimentos, entretenimento, reflexão, libertação, arte, fonte de desejos, emancipação (Barbosa; Teno; Sampaio, 2018, p. 48).

A BNCC (Brasil, 2018) sugere a introdução de obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa de forma sistematizada no Ensino Médio, juntamente com a literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea. Essas obras devem ser exploradas em relação aos seus contextos históricos, artísticos e culturais, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla das diferentes tradições literárias e suas influências na sociedade (Brasil, 2018).

No entanto, o documento apresenta desafios, especialmente em termos de implementação prática. Professores enfrentam dificuldades para desenvolver essas habilidades em sala de aula, especialmente em turmas grandes e com carga horária limitada. Apesar de destacar a importância dessas competências, o documento não aborda completamente as dificuldades reais enfrentadas por docentes da rede pública, como falta de recursos e tempo (Barbosa; Teno; Sampaio, 2018).

Além disso, Silva (2017) critica a BNCC por apresentar uma visão generalista da literatura e por não incluir discussões teóricas e metodológicas mais aprofundadas sobre o ensino de literatura. A proposta de educação literária é mencionada, mas sem um direcionamento claro para práticas de leitura e letramento literário que contemplem as especificidades dos estudantes do Ensino Médio. A BNCC defende que o foco deve estar na ampliação do contato e na análise mais fundamentada das manifestações culturais e artísticas em geral, em vez de concentrar-se apenas no "ensino de literatura" de forma tradicional. Nessa perspectiva, "o primordial não seria o ensino de literatura, mas sim a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral" (Brasil, 2018, p. 503).

Consideramos, portanto, fundamental que as escolas criem condições para aproximar os estudantes dos textos literários, permitindo-lhes vivenciar os elementos presentes nas obras. Metodologias que valorizem os aspectos éticos, estéticos e críticos da literatura são essenciais para promover o desenvolvimento de leitores críticos e conscientes (Barboza; Teno; Sampaio, 2018). Essas práticas pedagógicas devem ir além da simples codificação e decodificação do texto, proporcionando experiências estéticas que desafiem e enriqueçam o conhecimento dos estudantes (Chaves, 2019).

Refletir sobre metodologias criativas e inovadoras para o ensino de literatura no Ensino Médio trará benefícios tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para o aprofundamento de seus conhecimentos linguísticos e artísticos. Como educadores, necessitamos de apoio metodológico para formar leitores críticos e autônomos, já que a literatura é uma ponte para a ampliação do conhecimento sobre diferentes sujeitos e realidades. Conforme muito bem pontua Chaves (2019, p. 16), "a literatura é uma ponte para a ampliação do conhecimento sobre os outros sujeitos e outras realidades".

Diante das considerações empreendidas, ressaltamos que esta dissertação busca aprimorar e aplicar práticas metodológicas para o ensino de literatura no Ensino Médio, fundamentadas nas teorias de Cosson (2022).

1.3 Letramento Literário e relações étnico-raciais: Caminhos para a Formação Crítica no Ensino Médio

A prática do letramento busca ampliar o uso da leitura dentro das práticas sociais e escolares, promovendo interações diversas por meio da leitura de obras literárias, gêneros discursivos e interpretações. O letramento caracteriza-se de várias maneiras socioculturais, com dimensões individuais e coletivas. Nessa perspectiva, o letramento no ambiente escolar pode ser crucial para a inserção social do estudante, desenvolvendo sua capacidade de compreensão e interpretação de questões sociais e artísticas — habilidades essenciais para serem considerados letrados na contemporaneidade.

Segundo Soares (2003, 2017), o termo "letramento" surgiu na metade dos anos 1980 no vocabulário dos especialistas em ciências linguísticas. Inicialmente, o termo apareceu em obras como *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), de Mary Kato, e *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni. Com o passar do tempo, o conceito ganhou mais popularidade, sendo utilizado em obras como *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1985), de Ângela Kleiman. Entretanto, de início, a palavra "letramento" não constava nos dicionários, devido à complexidade de sua definição. A primeira aparição do termo em um dicionário ocorreu no *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, na 3ª edição brasileira¹ com uma definição inicial distante do uso atual.

¹ O Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete teve as suas três primeiras edições em Lisboa (1881, 1925 e 1948); a quarta edição, e primeira brasileira, é de 1958 (a segunda edição brasileira é de 1963 e a terceira, citada no texto, é de 1974). Como o dicionário sofreu numerosas modificações ao longo de suas sucessivas edições, só uma pesquisa nessas edições permitiria determinar se a palavra letramento aparece desde a primeira edição, ou se foi introduzida em edição posterior, ou se sofreu mudança em sua acepção ao longo do tempo. Pesquisas dessa natureza em dicionários contribuem sobremaneira para a datação de fatos, idéias e fenômenos e para a identificação do processo de transformação desses fatos, ideias e fenômenos ao longo do tempo (Soares, 2017, p.16).

Em relação à etimologia, Soares (2017) relaciona o termo "letramento" ao inglês *literacy*, derivado do latim *littera* (letra), com o sufixo "-cy", que denota qualidade ou estado. Assim, o letramento estaria relacionado à palavra inglesa, com a adição do sufixo "mento", referindo-se à "ação de ensinar ou aprender a ler e escrever" (Soares, 2017, p. 18). Nesse contexto, o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita, enquanto a alfabetização foca no domínio dos conhecimentos alfabéticos e ortográficos.

Kleiman (2005), complementa essa visão, ao afirmar que a alfabetização está atrelada ao letramento, mas ser alfabetizado não significa, necessariamente, ser letrado. O letramento caracteriza-se como uma prática sociocultural de uso da língua escrita, indo além do ensino sistemático da alfabetização, transformando-se ao longo do tempo, conforme os contextos sociais. Portanto, consoante a autora, o letramento abrange um conjunto de práticas de uso da escrita, mais amplo do que as práticas escolares, refletindo as mudanças nas práticas letradas tanto dentro quanto fora da escola.

Essa distinção é relevante para a compreensão do letramento literário no contexto do ensino de literatura, que visa formar leitores críticos, criativos e autônomos. A prática do letramento literário possibilita que os estudantes tenham contato com textos literários diversos, desenvolvendo habilidades que vão além da decodificação de palavras, permitindo a construção de sentido e o posicionamento crítico diante das obras.

Nessa perspectiva, o trabalho de leitura literária voltado para as relações raciais em sala de aula traz grande contribuição para o ambiente escolar e social. Além disso, a prática da leitura deve ir além de aspectos mecânicos, que muitas vezes acabam por reproduzir manifestações estereotipadas e perpetuar preconceitos. A leitura literária, quando articulada à educação étnico-racial, deve ser compreensiva, interpretativa e crítica, para que a formação dos estudantes valorize e reconheça a diversidade racial e cultural do Brasil, rejeitando práticas como racismo, discriminação racial e preconceito.

Entretanto, é necessário considerar que, muitas vezes, a prática do letramento em sala de aula é prejudicada por estruturas organizacionais do ambiente escolar. Por isso, é essencial que o professor desenvolva ações pedagógicas alinhadas à realidade social e em ambientes propícios para o desenvolvimento da leitura. Com a

participação ativa dos estudantes, haverá maior aproveitamento no aspecto social e crítico das leituras.

Além disso, Kleiman (2005) ressalta que a escrita e a leitura passaram por grandes mudanças nos ambientes sociais, nas escolas, no trabalho e nas produções científicas. Essas mudanças exigem que o conceito de letramento inclua práticas que permitam aos indivíduos se comunicarem em diferentes situações sociais. Dessa forma, ainda de acordo com a autora, o letramento torna-se fundamental para que o estudante possa inserir-se na sociedade contemporânea, onde o domínio da leitura e da escrita envolve mais do que apenas habilidades mecânicas, abrangendo também a compreensão das práticas sociais em que essas habilidades são aplicadas.

Não é novidade que a cultura literária brasileira, especialmente no ensino de literatura na educação básica, em geral, tem como cânone obras literárias pautadas em modelos hegemônicos de discurso. Essas obras, muitas vezes, apresentam representações desumanas, naturalizando a condição do homem negro como inferior: “o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista” (Munanga, 2019, p. 40).

Apesar das várias tentativas de apagamento da população negra — seja pela escravidão, morte, desigualdades raciais ou até mesmo pelo projeto de branqueamento —, o homem negro e sua cultura resistem. Nesse novo contexto, o homem negro busca reconquistar sua autonomia, sua cultura, seus direitos educacionais e políticos, além de seu orgulho físico e psíquico.

“Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (Gomes, 2012, p. 99).

Street (2014) destaca a importância de entender o letramento como uma prática social, em oposição ao modelo autônomo de letramento, que trata a língua como algo distante dos sujeitos. O modelo ideológico de letramento, defendido por Street (2014), enfatiza as práticas plurais e socialmente determinadas, considerando os significados específicos que a escrita assume em diferentes grupos e contextos sociais. Esse tipo de abordagem, alinhada ao modelo ideológico de letramento, visa

ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural do Brasil e promover uma educação crítica e reflexiva.

Segundo Rojo (2009), a escola é um dos principais agentes de letramento na sociedade contemporânea. Além disso, a escola é responsável por apresentar diversas formas de cultura aos estudantes e caminhos para relacioná-las, seja por meio de letramentos locais ou globalizados, presentes no ambiente de ensino ou além dele, conteúdos que já circulam ou que podem circular.

Pensando nisso, o produto educacional apresentado, nesta dissertação, na perspectiva da proposta de letramento literário expandido de Cosson (2022), com a mediação da obra da escritora Jarid Arraes, permitirá a aproximação dos estudantes com a literatura contemporânea brasileira, bem como com as questões étnico-raciais presentes em seus contos. Esse tipo de abordagem reforça a importância do letramento literário no ensino de literatura, pois “o letramento literário é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Portanto, por meio da valorização do letramento literário e da aproximação dos estudantes com a literatura contemporânea brasileira, será possível estimular uma reflexão histórico-cultural sobre o povo negro. A implantação do caderno didático tem como objetivo construir maior entendimento e reflexão sobre textos literários e identidade racial, além de aplicar uma nova metodologia de letramento literário expandido, segundo Cosson (2022).

O papel da educação básica, assim como o do professor que a representa, é contribuir para a formação da geração afrodescendente, despertando o sentimento de orgulho e pertencimento desses estudantes, além de promover a conscientização sobre a história dos povos negros (Gomes, 2011). No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que articulem o conhecimento acadêmico ao conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

Dessa forma, torna-se fundamental que o professor reconheça a presença das práticas racistas no ambiente escolar e na sociedade brasileira, adotando uma postura reflexiva, antirracista e crítica, com base nos estudos sobre as relações étnico-raciais. Os docentes da área de linguagens e códigos (Brasil, 2018), principalmente de língua

portuguesa e literatura, têm diversos meios para potencializar o desenvolvimento de projetos com escritores negros da literatura brasileira, explorando obras literárias e gêneros discursivos diversos sobre essa temática.

Ademais, é importante possibilitar aos estudantes o contato com escritores negros contemporâneos da literatura brasileira, especialmente os poucos explorados no ambiente de sala de aula, já que raramente são abordados ou mencionados em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. A leitura, o estudo, a reflexão e a compreensão dessas obras só trarão benefícios para a valorização e o sentimento de pertencimento da população negra no país, bem como para a valorização e o entendimento dos não negros.

É fundamental fazer uso de elementos culturais afro-brasileiros no ambiente escolar, a fim de possibilitar que os estudantes vejam a cultura negra pelos olhos dos próprios autores negros, e não pelo olhar do homem branco eurocêntrico² (Munanga, 2019). A visão da realidade social e da cultura afro-brasileira sob a perspectiva de autores negros, especialmente de mulheres negras, é essencial para a valorização do ensino nos aspectos social e artístico (Gomes, 2011). Destacar obras de autoras como Jarid Arraes, que será trabalhada nesta pesquisa, é uma forma de trazer à tona narrativas que têm sido historicamente marginalizadas no currículo escolar.

A escolha de trabalhar com autoras negras, em particular, é de extrema relevância em uma sociedade ainda marcada por desigualdades de gênero e pelo machismo. Mulheres negras enfrentam uma dupla opressão, tanto racial quanto de gênero, e suas vozes são frequentemente silenciadas ou desvalorizadas. Trazer essas vozes para o centro do debate literário e educacional é um passo fundamental para combater essas estruturas opressivas e para promover uma educação mais inclusiva e justa.

Jarid Arraes, escritora contemporânea, é um exemplo importante dessa luta. Conhecida por suas histórias que abordam questões étnico-raciais, gênero e identidade, ela oferece uma literatura que conecta os estudantes com suas próprias realidades e os desafios sociais do Brasil contemporâneo. O trabalho com suas obras permite não apenas a valorização da cultura afro-brasileira, mas também a valorização das mulheres negras, que têm historicamente desempenhado papéis

² Aprofundamos melhor esta questão no Capítulo: 2.2 *A Construção da Identidade Negra: Negritude, Resistência e Descolonização* p. 49.

centrais na resistência contra a opressão, mas cujas narrativas são frequentemente invisibilizadas.

Valorizar autoras negras no contexto escolar contribui para a formação de uma consciência crítica sobre as interseções entre raça e gênero, permitindo que os estudantes compreendam melhor as dinâmicas de poder que permeiam a sociedade. Além disso, essa valorização é um gesto de resistência contra a marginalização dessas autoras e de reconhecimento de sua contribuição essencial para a literatura e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

O contato com essas obras permitirá que o estudante negro encontre novas formas de se ver na sociedade, enquanto o estudante branco poderá desconstruir e reconstruir novos conceitos sobre a arte e a literatura negra, que muitas vezes foram estereotipados. Ao mesmo tempo, essa abordagem possibilita a reflexão sobre o papel das mulheres negras na sociedade, ampliando a compreensão dos estudantes sobre questões de gênero e empoderamento feminino.

O papel de autoras negras como Jarid Arraes é importante na formação de uma consciência crítica e na valorização da diversidade cultural, racial e de gênero. A inclusão de suas obras no currículo escolar contribui para a superação de visões limitadas e preconceituosas, permitindo uma compreensão mais ampla e inclusiva da literatura e da sociedade, promovendo não apenas a equidade racial, mas também a igualdade de gênero.

A importância de aproximar os estudantes da literatura afro-brasileira muitas vezes não se alinha com os interesses das classes dominantes, que buscam manter a população negra à margem da sociedade, sem conhecimento de sua história e identidade. Assim, a aproximação dos estudantes com autores da literatura afro-brasileira, por meio de práticas pedagógicas, projetos e formações, vai além de uma simples atividade pedagógica; trata-se de uma resistência ao racismo estrutural. Um ensino dessa natureza poderá trazer significativas transformações práticas à comunidade escolar por meio do letramento literário, tanto no aspecto metodológico do ensino quanto na conscientização sobre a educação étnico-racial.

1.4 Conhecendo a Proposta da Sequência Expandida de Letramento Literário

Nesta dissertação, procuramos destacar a importância e a necessidade do trabalho com o ensino de literatura no ensino médio, utilizando o letramento literário como ferramenta para a formação de leitores críticos, reflexivos e construtores de seus próprios saberes. Para isso, é fundamental que haja um bom encaminhamento metodológico em sala de aula, capaz de captar a atenção e o interesse dos estudantes. Além disso, a formação dos professores é crucial para o desenvolvimento eficaz dessa prática.

No que se refere à perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, como mencionado, selecionamos a proposta da sequência didática expandida, presente na obra *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2022), de Rildo Cosson, doutor em Letras, Educação e pesquisador destacado na área do letramento literário. É relevante mencionar que, em sua obra, o autor também apresenta a *Sequência Básica*, destinada ao ensino fundamental. Segundo Cosson (2022), sua obra trata de uma proposta de leitura literária destinada a professores da Educação Básica. Contudo, a proposta não é fruto apenas da produção de especialistas, mas também de “professores que desejam fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e seus alunos” (Cosson, 2022, p. 11).

De acordo com Cosson (2022), o letramento literário abordado em sua obra possui um caráter especial, uma vez que o processo de letramento, por meio de textos literários, vai além do aspecto social da escrita, direcionando-se ao domínio de textos e obras literárias. O autor argumenta que o letramento literário é um processo de escolarização da literatura, com foco no fortalecimento e na aplicação da educação literária no ensino básico. “Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (Cosson, 2021, p. 12). Assim, almeja-se criar uma comunidade de leitores no ambiente escolar, que se estenda além dos muros da escola, uma vez que o letramento literário permite ao estudante construir sua própria maneira de compreender o mundo.

A obra de Rildo Cosson oferece muitas contribuições aos professores no trabalho com obras e textos literários, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. A proposta de letramento literário apresenta características capazes de fortalecer, ampliar e transformar o ensino de literatura na Educação Básica. Para que essa mudança seja significativa, Cosson (2022) destaca que a leitura literária permite aos estudantes desenvolver a capacidade de se conectar com o que está ao seu

redor, criando um sentimento de coletividade por meio de experiências compartilhadas entre estudantes e professores.

Além disso, o trabalho com a literatura em sala de aula não deve se resumir a uma disciplina voltada para a obtenção de notas, mas sim atuar como um agente social. O ensino de literatura deve direcionar o leitor ao domínio de práticas de leitura, escrita e múltiplas interpretações das obras, sendo capaz de relacioná-las à sociedade na qual está inserido. Para que o estudante alcance essa reflexão e relação com a sociedade, é importante considerar tanto obras literárias canônicas quanto contemporâneas e atuais, de modo a aproximar os estudantes de textos literários com diferentes visões e perspectivas do mundo (Cosson, 2022).

Segundo Cosson (2022), a leitura é o resultado de uma interação entre o leitor e o texto, seja individualmente ou em grupo. “A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para comunicação entre seus membros e fora dela” (Cosson, 2022, p. 40). Mesmo sendo uma prática individual, a leitura não é arbitrária; ao contrário, é uma construção social que transforma as relações humanas. O processo de aprendizagem da leitura, portanto, vai além de uma prática mecânica e simplificada, sendo uma ação capaz de impulsionar e transformar as interações sociais.

Para que o letramento literário seja efetivamente desenvolvido em sala de aula, Cosson (2022) propõe a organização de uma sequência didática em duas versões: básica e expandida. Cada versão apresenta três perspectivas metodológicas:

1. **Técnica de oficina:** Focada no aprendizado por meio da prática, essa técnica estimula os estudantes a desenvolverem seus próprios conhecimentos enquanto executam atividades literárias.
2. **Técnica do andaime:** O professor sustenta as atividades dos estudantes, fornecendo suporte para que eles realizem suas tarefas de forma autônoma, mas com orientação.
3. **Portfólio:** O portfólio permite ao professor acompanhar e comparar o progresso dos estudantes ao longo do tempo, registrando as atividades realizadas.

Dado que esta pesquisa utiliza a sequência expandida para o trabalho com textos literários no ensino médio, é necessário observar suas particularidades. A sequência didática expandida de Cosson (2022) compreende sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e

expansão. Cada uma dessas etapas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do letramento literário e na formação de leitores críticos.

1. **Motivação:** Etapa inicial que prepara o leitor para o contato com o texto literário. O professor deve criar estratégias que despertem o interesse dos estudantes, utilizando atividades criativas e relacionando o conteúdo à realidade dos estudantes (Cosson, 2022).
2. **Introdução:** Nesta fase, o professor apresenta a obra e o autor, destacando aspectos críticos, biográficos e bibliográficos. O contato com a obra física, como a leitura das primeiras páginas e análise de elementos textuais, ajuda os estudantes a criarem suas primeiras impressões (Cosson, 2022).
3. **Leitura:** A organização dos prazos de leitura deve considerar as condições dos estudantes, garantindo tempo suficiente para a compreensão da obra sem dispersar o interesse (Cosson, 2022). Durante os intervalos de leitura, o professor pode inserir textos curtos que complementam a obra principal, favorecendo o diálogo entre diferentes textos (Cosson, 2022).
4. **Primeira Interpretação:** Momento em que os estudantes registram suas impressões iniciais sobre a obra, sem interferência direta do professor. O objetivo é permitir que os estudantes desenvolvam suas próprias interpretações (Cosson, 2022).
5. **Contextualização:** Essa etapa busca explorar os contextos teóricos, históricos, estilísticos e temáticos da obra. O professor deve planejar diferentes contextualizações, conforme o interesse demonstrado pelos estudantes (Cosson, 2022).
6. **Segunda Interpretação:** Com base na contextualização, os estudantes aprofundam a leitura da obra, compartilhando suas interpretações com os colegas. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola, pois permite a construção coletiva do saber (Cosson, 2022).
7. **Expansão:** A última etapa consiste em identificar relações intertextuais, comparando a obra com outros textos. A expansão amplia a compreensão do texto, relacionando-o com outras obras e permitindo que os estudantes façam registros comparativos (Cosson, 2022).

Para melhor elucidar, na sequência, discutimos as etapas de forma mais detalhada. Na primeira, temos a *motivação*, caracterizada como o momento de

preparação do leitor para entrar em contato com o texto que será lido. Ou seja, a “montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido” (Cosson, 2022, p. 79).

Nessa perspectiva, para que a prática tenha êxito, é necessário que, nesta etapa inicial, o professor mantenha relações próximas com o texto que será trabalhado posteriormente. Para tanto, o docente deve conceber a motivação como um momento para despertar o interesse dos estudantes por meio de atividades iniciais criativas. Sendo uma etapa destinada à preparação do leitor para o contato com a obra escolhida, é de crucial importância a participação ativa do leitor (Cosson, 2022).

Dentro da proposta de sequência didática expandida, o professor precisa estar atento ao tempo de implantação da motivação: “o professor tem apenas como restrição o limite de tempo, pois, como já enfatizamos, uma motivação longa tende a dispersar os alunos em vez de centralizar sua atenção” (Cosson, 2022, p. 79). Dessa forma, uma das maneiras mais eficientes para elaborar essa etapa é considerar atividades diferenciadas, respeitando a individualidade da turma.

No segundo momento, de acordo com Cosson (2022), temos a *introdução*, que corresponde à apresentação tanto da obra quanto do autor. Nesse momento, o professor deve considerar que os estudantes já possam ter alguma informação sobre ambos. O docente deve aproveitar essas informações dos estudantes para tecer conhecimentos críticos, biográficos e bibliográficos e, assim, apresentar a justificativa da seleção.

Além disso, um ponto que merece destaque é a apresentação da obra física aos estudantes, ou o direcionamento deles ao local onde a obra poderá ser encontrada, como uma sala específica ou uma biblioteca. Dessa forma, os estudantes poderão manusear o livro e observar elementos como a edição, a leitura das primeiras páginas, os personagens principais, além da leitura de orelhas, capas e prefácios que apresentam o livro. Também é possível utilizar materiais como cartazes de filmes relacionados à obra ou outros elementos textuais.

Esse primeiro contato com a obra física e os elementos pré-textuais é de extrema importância para que os estudantes dialoguem com o livro e criem suas primeiras impressões, questionamentos, dúvidas e hipóteses sobre a obra que será trabalhada. Entretanto, “qualquer que seja a introdução desenhada pelo professor,

não é adequado que ela ultrapasse o limite de uma aula e convém que seja logo seguida das negociações de prazos de leitura extraclasse” (Cosson, 2022, p. 81).

Em seguida, temos a terceira etapa da proposta, que é a *leitura*. Segundo Cosson (2022), o professor precisa organizar, junto com a turma, os prazos de leitura para cada etapa. É necessário observar a disponibilidade dos estudantes, devido a outras tarefas escolares e às condições de tempo. Entretanto, todo o processo precisa ter um tempo definido, que não seja muito curto, para não prejudicar alguns estudantes, nem muito longo, para evitar dispersões. Assim, é importante considerar os capítulos, as obras trabalhadas e o início da leitura para adequação. Nesse contexto, segundo Cosson (2022), é importante que o professor tenha seu próprio sistema de verificação, que pode ser realizado nos intervalos de leitura.

Ademais, esses intervalos também devem ser utilizados para o fortalecimento da leitura do texto principal, por meio da interação, das impressões e da afetividade com a prática da leitura extraclasse. Dessa forma, na sequência expandida, o autor busca trabalhar com três intervalos de leitura. Nesses intervalos, relacionam-se gêneros textuais ou literários diversos, que mantêm conexão com a obra principal, pois “embora o trabalho com textos do campo literário seja bastante produtivo nos intervalos, nada impede que o professor adote textos de outras áreas” (Cosson, 2022, p. 83).

Esses textos devem estar relacionados ao texto principal, ter curta extensão para que se efetivem em uma aula e não atrapalhem a leitura da obra central. “Essa orientação vale para todos os intervalos, cujos textos não podem ser diminuídos ante a obra literária objeto da leitura central” (Cosson, 2022, p. 82). É importante que o professor compreenda que o texto literário não encontra seu fim em si mesmo, mas dialoga com outros textos, “e é esse diálogo que tece a nossa cultura” (Cosson, 2022, p. 83).

No quarto momento da prática, temos a *Primeira Interpretação*, cujo objetivo é trazer uma visão integral da obra e as primeiras impressões sobre a capa do livro e o título, além de analisar como esses elementos podem sensibilizar o leitor. Segundo Cosson (2022), cabe ao professor escolher o gênero textual e a metodologia mais adequada para registrar a primeira interpretação e as impressões dos estudantes.

Entretanto, “qualquer que seja a maneira de encaminhar a primeira interpretação, convém que ela seja feita em sala de aula ou, pelo menos, iniciada na sala de aula” (Cosson, 2022, p. 84). Isso se faz necessário devido à importância de

fechar essa primeira etapa, visto que alguns estudantes sentem a necessidade de tecer comentários sobre o que leram. “A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo do letramento literário” (Cosson, 2022, p. 84). Nesse momento, o professor deve interferir minimamente no processo de interpretação, para que a visão do estudante não seja distorcida. Ou seja, o professor deve ser um orientador, e não um participante desse processo. Dessa forma, a individualidade se torna uma aliada para a diversidade de interpretações.

Na quinta etapa, temos a contextualização. Segundo Cosson (2022), nessa etapa o foco é o aprofundamento da leitura e a identificação dos contextos que a obra traz consigo, pois “o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado” (Cosson, 2022, p. 86). Contudo, Cosson (2022) não busca explicitar a obra em seu contexto, mas sim apresentar formas de contextualizá-la. Entre as contextualizações apresentadas na prática estão: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

É importante mencionar que o professor não tem a obrigação de utilizar todas as contextualizações: “cabe ao professor planejar várias contextualizações, mas é o interesse dos estudantes, demonstrado na primeira interpretação, que vai determinar aquela ou aquelas que serão seguidas por eles” (Cosson, 2022, p. 91).

Além disso, a primeira interpretação também fornecerá dados para que os estudantes trabalhem com os contextos. Nesse momento, o professor precisa estar ciente de que esta atividade se destina a um grupo de estudantes, “e que o grupo do ‘eu sozinho’ deve ser evitado, já que o objetivo é levar a um aprofundamento compartilhado da leitura” (Cosson, 2022, p. 91). A escolha das contextualizações deve fazer combinações adequadas conforme a obra principal.

Na sexta etapa, temos a *segunda interpretação*. Segundo Cosson (2022), essa segunda interpretação vai além do título e da ideia global da obra, direcionando-se a uma leitura mais aprofundada de seus aspectos. Dessa maneira, a relação entre as contextualizações e a segunda interpretação é inseparável, podendo acontecer de forma direta ou indireta. Contudo, apesar do caminho proposto pelo professor, “a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura” (Cosson, 2022, p. 93).

É importante que o professor perceba que, se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra na história do leitor-aluno — daí a ênfase sobre o encontro pessoal entre a obra e o leitor —, a segunda interpretação deve resultar no compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola (Cosson, 2022, p. 94).

Nessa ótica, observa-se que a segunda interpretação trabalha com o aprofundamento da interpretação e a construção do saber coletivo, unindo a turma em um mesmo panorama de leitura. Esta prática de compartilhamento de leitura, sem imposições de um sobre os demais, só tem a acrescentar ao crescimento e à diversidade de todos os envolvidos, construindo, assim, uma comunidade de leitores, pois “o conhecimento de uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário” (Cosson, 2022, p. 94).

Por último, no sétimo momento, temos a *expansão*. Nesta etapa, segundo Cosson (2022), a proposta busca identificar relações textuais, ou seja, ir além do limite de um texto e em direção a outros, caracterizando a expansão no processo de leitura ou a intertextualidade no meio literário.

Nesse panorama, a expansão busca salientar as possíveis relações que uma obra pode estabelecer com outras, sejam elas anteriores ou posteriores, uma ou várias obras. “O trabalho de expansão é essencialmente comparativo” (Cosson, 2022, p. 95). É necessário que as informações obtidas nesse exercício sejam registradas pelos estudantes (Cosson, 2022).

Contudo, segundo Cosson (2022), a sequência básica, destinada aos estudantes do ensino fundamental, insere-se na sequência expandida, voltada para os estudantes do ensino médio. Nessa perspectiva, cabe ao professor decidir até onde levar seus estudantes na proposta. Além disso, o docente deve fazer as adaptações necessárias conforme as necessidades encontradas durante a prática do letramento literário. Portanto, “desejamos que o professor perceba que, entre as duas, outras tantas sequências didáticas podem ser criadas, havendo mesmo a possibilidade de se extrapolar a sequência expandida” (Cosson, 2022, p. 103).

Sendo o professor o principal mediador desse processo, é de extrema importância sua presença na formação do leitor. Ademais, para que a prática do letramento literário tenha sucesso, são fundamentais as decisões e estratégias que o docente adotará, assim como as decisões e estratégias da escola para a leitura e o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa ótica, o letramento literário na educação básica, especialmente no ensino médio, torna-se essencial, pois é nesse nível que os estudantes começam a ter contato com obras literárias de maneira mais complexa. Ele se faz necessário como influência, base e apoio para a formação dos educandos. É crucial que os estudantes sejam capazes de entender e compreender o mundo ao qual pertencem. Dessa forma, a literatura torna-se fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades, como postula Teresa Colomer (2007, p.31),

É a partir desse valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo.

Segundo Colomer (2007), a escola deve ir além do simples ensino da literatura e se direcionar ao ensino de literatura. Nessa ótica, o autor apresenta as discussões e contribuições que o letramento literário em sala de aula oferece para a formação social e histórica dos estudantes. Conseqüentemente, a educação literária confere ao leitor a capacidade de compreender, interpretar e conectar a leitura de obras literárias ao contexto ao qual pertence, criando uma relação com questões sociais, históricas e culturais em que o leitor está inserido.

Em relação à diversidade, Colomer (2007) argumenta que a escola deve ser um ambiente composto por diversidade cultural e social, pois não é possível que seja caracterizada pela homogeneidade. Nessa perspectiva, ao estar em contato com diferentes gêneros e tipos textuais, autores e culturas, o estudante será capaz de desenvolver diferentes formas de pensar e ver o mundo. Dessa forma, ele será capaz de compreender diferentes grupos sociais e formas de expressão, além de relacioná-las, o que constitui um dos principais objetivos deste trabalho.

Diante do exposto, acreditamos que a proposta de sequência didática expandida, elaborada por Rildo Cosson (2022), estabelece-se como uma importante ferramenta para otimizar e aumentar as abordagens sobre o letramento literário na escola, especialmente no ensino médio. Percorrer os sete momentos da proposta expandida oferece a oportunidade de abordar e trabalhar com obras literárias e

gêneros discursivos diversos, de maneira mais concisa e relevante, com os estudantes desse nível de ensino.

2. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

2.1 A Implementação da Lei 10.639/03

A partir do início dos anos 2000, o Brasil passou por mudanças significativas nas políticas públicas voltadas para a igualdade racial. Essas mudanças foram impulsionadas pela criação de órgãos como a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, que buscavam combater as desigualdades históricas entre brancos e negros no país.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, que altera a Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de março de 2004, que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Essas diretrizes “instituíram a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio” (Brasil, 2004, p. 8).

A Lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares buscam resgatar as contribuições dos povos negros na sociedade brasileira, corrigindo as injustiças sociais e promovendo a inclusão social e a cidadania. Além disso, essas diretrizes confrontam o imaginário racial presente na educação brasileira, “tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (Gomes, 2011, p. 116). Dessa forma, “as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica” (Gomes, 2008, p. 96).

Segundo Gomes (2008), a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais (2004) soma-se às lutas históricas do movimento negro e de intelectuais sociais que lutam pela superação do racismo na sociedade e no ambiente escolar. “Acreditam que a escola, sobretudo a pública,

exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (Gomes, 2008, p. 96).

Essas políticas têm como objetivo garantir o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias e manifestarem, com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (Brasil, 2004). Além disso, prezam pelo direito dos negros, assim como de “todos os cidadãos brasileiros, ao acesso a todos os níveis de ensino, orientado por professores capacitados a conduzir situações que envolvam racismo e discriminação” (Brasil, 2004, p. 10).

Para avançar nessa agenda, é fundamental reconhecer a história dos povos negros e desconstruir o mito da democracia racial, que esteve presente na sociedade brasileira como justificativa para as desigualdades. Esse mito sugere que “os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros por falta de competência ou de interesse”, ignorando as desigualdades históricas e a violência sofrida pela população negra ao longo de séculos (Brasil, 2004, p. 12).

O sucesso das políticas públicas, institucionais e pedagógicas, que buscam a reparação e valorização da identidade e cultura dos povos negros brasileiros, depende de condições ambientais e afetivas favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Para a construção dessas pedagogias, o docente precisa estar atento a questões específicas, como a de definir seus estudantes como negros e não negros, compreendendo que ser negro no Brasil vai além das características físicas e pode ser entendido como uma escolha política. Pesquisadores e o movimento negro defendem que pretos e pardos sejam agregados na categoria “negros”, pois ambos reconhecem sua ascendência africana (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva, “a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação” (Brasil, 2004, p. 16). A luta contra o racismo e a discriminação racial é uma responsabilidade de todo educador, independentemente de sua etnia, religião ou crença política. Nesse sentido, a educação étnico-racial busca combater o racismo e a discriminação, além de despertar a consciência negra entre brancos e negros. Para “os negros, oferece conhecimentos e segurança para que se orgulhem de sua origem africana” para os brancos, proporciona a oportunidade de reconhecer as influências, contribuições e

importância da história e cultura dos negros na construção do Brasil (Brasil, 2004, p. 16).

Segundo Brasil (2004), as pedagogias raciais devem incluir todos, negros e brancos, e proporcionar a todos o acesso ao conhecimento sobre a educação racial. Além disso, é essencial que os professores recebam formação profissional para lidar com situações “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas” (Brasil, 2004, p. 17).

É necessário, portanto, insistir e investir na formação dos professores, garantindo que, além de sólida formação na sua área de atuação, eles estejam capacitados a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e a criar estratégias pedagógicas que auxiliem na reeducação dessas questões (Brasil, 2004).

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica é uma decisão política, que também envolve a formação de professores. Isso valoriza a cultura afro-brasileira e contribui para a reparação dos danos sofridos pela população negra brasileira em relação à sua identidade, cultura e direitos. Contudo, conforme Brasil (2004), não se trata de substituir o enfoque eurocêntrico pelo africano, mas sim de expandir o currículo escolar para abranger a diversidade cultural, racial, social e econômica por meio de atividades escolares que incluam as contribuições históricas e culturais de indígenas, descendentes asiáticos, africanos e europeus.

Em outras palavras, o documento ressalta que os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de combater o tratamento superficial e reduzido dado à contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, além de garantir que os estudantes negros deixem de sofrer atos contínuos de racismo nas escolas (Brasil, 2004).

Materiais pedagógicos e formação docente são fundamentais para uma educação de qualidade, que valorize a cultura e identidade dos descendentes africanos. Gomes (2008) ressalta que, no contexto da educação escolar, é necessário conhecer e analisar experiências significativas de diversidade étnico-racial nas escolas, produzir conhecimento sobre o tema e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que articulem o conhecimento acadêmico com o produzido pelos movimentos sociais.

Para implementar suas ações, “os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados”: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate às discriminações (Brasil, 2004, p. 18).

Diante do exposto, acreditamos que a proposta do letramento literário de Cosson (2022), com foco na mediação da obra da escritora Jarid Arraes, pode contribuir para que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) e a Lei n.º 10.639/03 sejam aplicadas no ambiente escolar, promovendo reflexões sobre temáticas raciais. Além disso, a construção de um produto educacional, a Sequência Didática do Letramento Literário Expandido (Cosson, 2022), utilizando a obra de Jarid Arraes, para estudantes do Ensino Médio, contribui para o desenvolvimento da leitura literária de maneira crítica e reflexiva, aprofundando a discussão sobre a temática étnico-racial.

2.2 A Construção da Identidade Negra: Negritude, Resistência e Descolonização

Para Stuart Hall (2006), o processo de construção da identidade cultural na pós-modernidade está atrelado ao conceito de identidade nacional, que busca uma representação cultural unificada. No entanto, essa representação “tende a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural” (Hall, 2006, p. 67). Além disso, a ideia de unificação cultural perde força no final do século XX, com a globalização exercendo um efeito pluralizante sobre as identidades, “produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas” (Hall, 2006, p. 87).

Nessa perspectiva, Hall (2006) demonstra coerência com Bauman (2005), que vê a globalização como um fator determinante na constituição das identidades. No entanto, a identidade nacional foi, durante muito tempo, responsável pelo julgamento e marginalização de outras identidades, pois “só permitiria ou toleraria essas outras identidades se elas não fossem suspeitas de colidir (fosse em princípio ou

ocasionalmente) com a irrestrita prioridade da lealdade nacional" (Bauman, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva, o artigo "**Europa, modernidade e eurocentrismo**", Dussel (2005), apresenta o eurocentrismo como uma construção ideológica que impõe à Europa contemporânea o centro histórico, cultural e científico. Entretanto, nega as contribuições culturais não europeias. Essa perspectiva se embasa em um ideal de "universalidade" europeia, o qual impõe valores, narrativas e modelos culturais como sendo padrão. Mediante esse posicionamento, desqualifica outros sistemas culturais e sociais, criando, assim, uma visão linear e excludente da história.

Dessa maneira, Dussel (2005), caracteriza o eurocentrismo como uma manifestação da colonialidade do saber. Entretanto, a modernidade europeia se caracteriza como racional e emancipadora, ao mesmo tempo em que efetiva práticas destrutivas e opressivas contra a cultura e os povos colonizados. Nessa ótica, culturas africanas, asiáticas e americanas são silenciadas ou negadas sob a condição de serem inferiores e atrasadas. Essas ações se expressam por meio de discursos que romantizam a colonização como um projeto civilizatório, apagando as vozes e os saberes dos povos subjugados. Portanto, o eurocentrismo organiza uma ordem de poder que não apenas sustenta desigualdades, mas também despreza as culturas e a construção da identidade de outros povos.

Ademais, de acordo com Gomes (2005), a identidade não é algo fixo, mas está relacionada a experiências sociais, agrupamentos sociais e ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo e suas manifestações culturais, como "práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana" (Gomes, 2005, p. 41). Mesmo assim, a identidade é instável, podendo haver cobranças, lealdades e divergências. Nessa ótica, a identidade está sempre em construção e possui um caráter plural.

É importante mencionar que, para Gomes (2005), a identidade não está atrelada apenas a questões culturais, mas também é influenciada por fatores sociopolíticos e históricos, sendo invocada por grupos que "reivindicam uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foram historicamente submetidos" (Novaes, 1993, p. 25). Esse movimento pode ser observado, por exemplo, entre pessoas negras, indígenas, mulheres e outras minorias segregadas (Novaes, 1993).

Gomes (2005, p. 42) afirma que "reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência". Nesse sentido,

"ao transformar o africano em escravo, definiu-se o negro como raça, demarcou-se o seu lugar, a forma de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu-se o paralelismo entre cor negra e posição social inferior" (Souza, 2021, p. 36).

Além disso, segundo Hall (2001), para que a identidade se constitua como uma realidade concreta, é essencial que haja interação social. A concepção que um indivíduo tem de si mesmo está relacionada à perspectiva dos outros. Assim, o processo de construção identitária é contínuo, tanto internamente quanto externamente. Dessa forma, "esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito também à construção da identidade negra" (Gomes, 2005, p. 42).

Segundo Munanga (2019), o homem branco e todo o processo de escravização buscaram subjugar a identidade do homem negro, tratando-o como inferior. Entretanto, para Bauman (2005, p. 19), "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas ao nosso redor", portanto, e é preciso estar em alerta para defender as primeiras em relação às últimas. Conseqüentemente, o homem negro "perde a confiança em suas possibilidades e nas de sua raça, e assume os preconceitos criados contra ele. É nesse contexto que nasce a negritude" (Munanga, 2019, p. 28-29).

A negritude não se limita à cultura dos povos de pele negra, mas sim à história que conecta o grupo denominado negros. A negritude é, portanto, um protesto contra toda a violência colonial imposta pelo homem branco, que negou a existência dessa cultura, além de subjugar, desumanizar e destruir os povos negros (Munanga, 2019).

Desse modo, a negritude é uma manifestação que busca defender o orgulho negro, seja na cultura, nos valores reconquistados, defendidos e repensados: de "proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros, para depois defender sua unidade através de uma política de contra-aculturação, ou seja, desalienação autêntica" (Munanga, 2019, p. 77).

A palavra negritude vai além da construção de uma identidade, perpassando pelo sentimento, pela afirmação e pela construção da solidariedade. Contudo, não se

trata de um sentimento passivo, mas de um direcionamento para combater qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, "a negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas" (Munanga, 2019, p. 25). Em outras palavras, a negritude é um processo de reconstrução da identidade.

De acordo com Fanon (2008), o negro foi desumanizado e humilhado pelo processo de desconstrução de sua identidade durante a colonização. Esse processo visava à alienação do negro, que passou a assimilar muitos dos costumes do homem branco, como a língua, as roupas, a arte e a religião, com o objetivo de "embranquecer". Esse processo só contribuiu para a alienação do colonizado em relação ao colonizador, pois "quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será" (Fanon, 2008, p. 34).

Em resposta a tal demanda, o movimento da negritude volta-se para suas origens, em oposição ao processo de colonização, mesmo que muitos ainda seguem o estilo de vida do colonizador (Munanga, 2009). "É a negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado, com o qual sente necessidade de identificação, a fim de resolver o conflito em que ambos se encontram" (Munanga, 2019, p. 54). Assim, "a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais" (Fanon, 2008, p. 28).

No Brasil, esse movimento tornou-se mais perceptível a partir da segunda metade da década de 1980, no início do processo de abertura política. Nos Estados Unidos e em outros países da Europa, o movimento começou no final da década de 1960 (Gomes, 2005).

Segundo Munanga (2019), houve preocupação em estabelecer a verdade e exorcizar entre seus irmãos de raça o profundo complexo de rejeição inculcado durante séculos. Alguns escritores estadunidenses começaram a se apropriar dos grupos étnicos aos quais pertenciam, resistindo às tentativas de inferiorização. Dr. Du Bois, por exemplo, "é considerado o pai do panafricanismo contemporâneo e uma das vozes pioneiras na luta contra o imperialismo na África" (Munanga, 2009, p. 56). Outra figura importante foi Langston Hughes, representante do Renascimento do Harlem, que ajudou a construir a autoestima cultural entre os negros dos Estados Unidos.

Conforme Munanga (2019), na Europa, quando estudantes negros de países colonizados começaram a frequentar universidades, perceberam a rivalidade racial no meio acadêmico. Nesse contexto educacional, o conceito de colônia absoluta começou a se fragmentar, visto que "os múltiplos contatos entre estudantes negros de diversas procedências abriram-lhes os olhos sobre a sorte reservada a seu povo em toda parte" (Munanga, 2019, p. 59). Assim, desenvolveram a consciência racial e perceberam que a discriminação sofrida pelos povos negros não estava relacionada apenas à opressão de uma classe dominante sobre uma minoria inferiorizada, mas também ao domínio de uma raça sobre outra.

Fanon (2008) destaca que, na Europa, o mal é frequentemente associado ao negro, pois "o carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas quando se é sujo, se é negro — tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral" (Fanon, 2008, p. 160). O autor explora como o negro, simbolicamente, representa o lado negativo da personalidade nos países civilizados e civilizadores, afirmando que essa representação influencia profundamente o chamado "problema negro".

O grande despertar dos negros ocorreu quando muitos participaram das guerras de seus colonizadores, abrindo os olhos para as divisões e injustiças na Europa. Nesse contexto, "perceberam que os brancos não eram super-homens, mas homens capazes de barbaridades pavorosas. Ocorreu, com eles, uma verdadeira desmistificação" (Munanga, 2009, p. 59). Assim, a Segunda Guerra Mundial serviu como um catalisador para o processo de descolonização e para a luta pela libertação. Como muito bem pontuou Fanon (2008, p. 162), "o preto é, na máxima acepção do termo, uma vítima da civilização branca".

2.3 Identidade Negra e Mestiçagem no Brasil

De acordo com Souza (2021), na sociedade escravocrata, o negro era inquestionavelmente visto e representado como inferior. Após o fim da escravidão em 1888, surgiu no Brasil um novo pensamento voltado para a construção de uma identidade nacional (Munanga, 1999). No entanto, esse projeto encontrava-se diante de um grande desafio, uma vez que a população era composta majoritariamente por ex-escravizados. Esse contexto trouxe à tona preocupações entre a elite da época,

como a seguinte questão: como constituir uma identidade brasileira em um país onde grande parte da população era vista como inferior no passado?

Esse questionamento emergiu devido à pluralidade racial desenvolvida durante o processo de colonização no Brasil, o que se tornou um obstáculo para a construção de uma nação branca. Consequentemente, “a raça se tornou o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX” (Munanga, 1999, p. 51). Esse debate resultou em um conjunto de atribuições negativas aos negros, que visava manter seu espaço de participação social limitado, semelhante ao que existia na antiga ordem social (Souza, 2021).

Nesse sentido, Munanga (2019) ressalta que a elite intelectual brasileira do século XIX desenvolveu um modelo de racismo universalista, que “se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade” (Munanga, 1999, p. 110). No entanto, esse modelo negava qualquer diferença, aplicando uma homogeneização que deveria ser realizada por meio da miscigenação e da assimilação cultural “A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio” (Munanga, 1999, p. 110).

A mestiçagem no Brasil, segundo Munanga (1999), foi um processo político e cultural que visava branquear a nação brasileira, afastando-se do que era considerado inferior — o homem negro. Estudos étnicos da época indicavam que esse processo de branqueamento ocorreria por meio da mistura dos povos no Brasil. Nesse contexto, esperava-se que o homem negro se casasse com uma mulher branca, gerando mestiços, e que, em algumas gerações, sua família seria totalmente branca. Apesar desse plano, o Brasil tornou-se o país mais colorido racialmente no mundo, ou seja, o mais mestiço, o que levou ao fracasso do plano das elites brancas.

Não somente porque ele foi abandonado no meado deste século, mas porque havia também resistências populares às uniões inter-raciais, como comprovado por algumas enquetes sociológicas. Em função dessas resistências, nem todas as mestiças e todos os mestiços teriam a chance de casar com as pessoas mais claras para ter filhos branqueados. Nem todas as negras e negros teriam a chance de encontrar parceiros sexuais mestiços e brancos que lhes dariam filhos mestiços, futuros candidatos ao branqueamento. Creio eu, que alguns mestiços e negros, muitos ou poucos (pois, estou especulando por falta de estatísticas) não tiveram outra escolha, a não ser o intercuro sexual nos limites do seu grupo étnico (Munanga, 1999, p. 113).

Nesse cenário, muitos mestiços tinham mais oportunidades de ascensão social e de serem libertos, especialmente quando eram filhos de homens brancos do engenho, que, muitas vezes, importavam-se com seus filhos e tinham condições de libertá-los, ou até mesmo de aproximá-los da família. Isso criou distanciamentos entre mestiços e negros, “às diferentes nuances de cor, se adscreviam significados diversos, segundo o critério de que quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação” (Souza, 2021, p. 38).

A inexistência de barreiras de cor e de segregação racial — baluartes da democracia racial —, associada à ideologia do embranquecimento, resultava num crescente desestímulo à solidariedade do negro, que percebia seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde teria que escapar para realizar, individualmente, as expectativas de mobilidade vertical ascendente. O caráter individualista da ascensão era coerente com as prédicas da democracia racial que colocava ênfase na capacidade individual como responsável pela efetivação do projeto (Souza, 2021, p. 39).

Por outro lado, Munanga (2012) argumenta que a mestiçagem não deve ser entendida apenas como um fator biológico, mas sim como uma percepção social que passa pelo senso comum, “essa percepção é uma distância que pode ser biológica, mas que pode também corresponder a uma distância cultural biologizada” (Munanga, 1999, p. 18-19). Dessa forma, a mestiçagem é uma construção sociológica, não apenas uma questão de biologia.

No entanto, o processo de construção da identidade negra muitas vezes nega a mestiçagem. Esse ponto deve ser observado, já que discussões sobre as identidades brancas e amarelas não seguem a mesma linha de debate. A identidade negra no Brasil, segundo Munanga (2012), é construída pela negritude como uma categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro em um universo racista.

No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos” (Gomes, 2005, p. 46).

O movimento social nos Estados Unidos, denominado *apartheid*, adotava a regra de que qualquer traço de ascendência negra definia uma pessoa como negra, independentemente de seu fenótipo. Essa regra era aceita tanto por negros quanto

por brancos nos Estados Unidos (Munanga, 1999), e influenciou os movimentos sociais brasileiros na luta pela identidade negra no Brasil, que buscavam unificar negros e mestiços em uma única identidade.

Contudo, a classificação racial dos mestiços no Brasil segue um caminho diferente daquele dos Estados Unidos, pois aqui a classificação é cromática, baseada na cor da pele, e não na origem do sangue. Dependendo do grau de miscigenação, “salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico” (Munanga, 1999, p. 118). Contudo, o autor alerta,

Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos. É preciso deixar claro que estamos nos posicionando no plano ideológico e coletivo e não no periférico das relações individuais, pois, neste último, quando a competição é acirrada entre indivíduos mestiços e brancos, conhecemos vários casos em que o Dr. X, mestiço, é simplesmente reduzido à expressão popular de "Neginho metido" (Munanga, 1999, p. 119).

Nesse sentido, no Brasil, os movimentos negros enfrentam dificuldades em agrupar negros e mestiços em torno de uma única identidade negra. Essa dificuldade está ligada à persistência do ideal de branqueamento. Consequentemente, abre-se espaço para discussões sobre uma identidade mestiça, que seria capaz de reunir brancos, negros e mestiços em uma só identidade brasileira (Munanga, 1999).

Apesar disso, Munanga (1999, p. 16) afirma que essa proposta de uma nova identidade mestiça única “vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias, que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas”. Nos Estados Unidos, por exemplo, o grupo mestiço não é individualizado como tal, seja na mentalidade coletiva, na prática social ou nos textos legais. As categorias “branco” e “negro” são tanto biológicas quanto sociopolíticas (Munanga, 1999).

Nos anos 1970, reivindicações por uma democracia plurirracial e pluriétnica começaram a emergir no Brasil, com Abdias do Nascimento como porta-voz do mundo afro-brasileiro. Em seu livro *O Genocídio do Negro Brasileiro*, Nascimento (1978) defendeu que “Os segmentos negros e mulatos da população são considerados neste livro como estoques africanos com tradições culturais e um destino históricos peculiares” (Munanga, 1999, p. 91).

Segundo Munanga (1999), para Abdias do Nascimento, o branqueamento da raça negra era uma estratégia de genocídio. Esse processo começou com o estupro das mulheres negras e originou os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardavasco, o homem de cor.

Situado no meio do caminho entre a casa grande e a senzala, o mulato prestou serviços importantes à classe dominante. Durante a escravidão, ele foi capitão-do-mato, feitor e usado em outras tarefas de confiança dos senhores. Mais recentemente, foi erigido como símbolo de nossa democracia racial (Munanga, 1999, p. 93).

Embora o mulato seja fruto da mistura entre o branco e o negro, ele não possui privilégios ou posições sociais diferentes do negro (Munanga, 1999). Se durante a escravidão o mulato tinha tratamento diferenciado por ser filho do senhor de engenho, hoje esses mulatos são, em grande parte, filhos de pessoas pobres e continuam sendo vítimas da discriminação "devida à ambiguidade cor/classe, além de serem mais numerosos que os 'negros'" (Munanga, 1999, p. 94). Um exemplo claro disso pode ser observado nas

"vítimas de tragédias como o Carandiru, Vigário Geral e a Favela de Diadema para nos convencerem disso. Esses mestiços de hoje constituem a população que mais cresce demograficamente, não sendo mais filhos naturais dos senhores de engenhos que, segundo estudos anteriores, se beneficiavam de alguma proteção de seus pais. Eles ocupam, cada vez mais, a posição subalterna do negro, combinando o critério de cor com o critério econômico (Munanga, 1999, p. 107).

Os movimentos negros contemporâneos, conforme Munanga (1999), buscam destacar o resgate da identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Nesse contexto, o mulato pode somar-se ao negro, "ver suas conquistas drenadas no grupo branco, desmente a ideia de uma identidade mestiça conscientemente consolidada" (Munanga, 1999, p. 108).

O conceito biológico de raça pura nunca existiu, especialmente no Brasil, um país de mestiçagem (Moura, 1988). Portanto, é um erro confundir a mistura de raças e culturas com a formação da identidade das pessoas. Esse processo de identidade é muito mais influenciado por fatores políticos e ideológicos. Em outras palavras, a

identidade de uma pessoa não deve ser simplificada com base apenas na mistura de raças e culturas, pois envolve aspectos muito mais profundos e complexos.

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre os povos que aqui se encontraram são fatos consumados, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder (Munanga, 1999, p. 108).

Além disso, Munanga (1999) destaca que, segundo a ideologia racial de Oracy Nogueira, não é apenas a raça de origem que determina a classificação de uma pessoa como negra, mas também a posição social em que ela está inserida.

Pouco a pouco, todavia, escravo, negro e mulato foram sendo utilizados como expressões sinônimas para significar o que é cativo. Paulatinamente, em consequência, à medida que negros e mulatos eram libertos, carregavam consigo atributos do grupo original. Na cor, na especialização profissional, no universo verbal, no modo de vestir-se, de comportar-se, etc., levavam os atributos socialmente definidos como específicos do ex-escravo (Munanga, 1999, p. 114).

Moura (1988) menciona uma pesquisa do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) realizada em 1980, em que os não brancos foram questionados sobre sua cor. As respostas incluíram uma ampla variedade de termos, como se pode observar na sequência:

acastanhada, agalegada, alva, alvaescura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha clara, cobre corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquicento, escurinha, fogoio, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marron, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morenada, morena escura, morena fechada, morenã, morena prata, morena roxa, morena ruiva, morena trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negota, pálida, paraíba, parda, parda clara, polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada, queimada de praia, queimada de sol, regular, retinha, rosa, rosada, rosa queimada, roxa, ruiva, russo, sapecada, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha, além de outros que não declararam a cor. O total de cento e trinta e seis cores bem demonstra como

o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior (Moura, 1988, p. 63).

Essas identificações de cor, conforme Moura (1988), questionam a democracia racial e revelam não apenas a alienação dos não brancos, mas também como a elite dominante interferiu na identidade racial dessas pessoas. Dessa forma, a identidade étnica não é igualada pela miscigenação; ao contrário,

“diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente de tal maneira que esses não-brancos procuram criar uma realidade simbólica onde se refugiam, tentando escapar da inferiorização que a sua cor expressa nesse tipo de sociedade” (Moura, 1988, p. 63).

De acordo com Munanga (1999), os movimentos negros, que surgiram no Brasil na década de 1970, influenciados pelos movimentos negros norte-americanos, buscavam redefinir o conceito de negro e de negritude, incluindo não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também, e sobretudo, os mestiços descendentes de negros, mesmo aqueles que a ideologia do branqueamento já teria absorvido. Para os movimentos negros, essa definição é dualista ou bi-racial (negro/branco), o que contrasta com a multiplicidade de cores identificada por Moura (1988), gerando questionamentos sobre como formar uma identidade coletiva em torno de uma negritude não assumida por muitos, cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento (Munanga, 1999, p. 124).

Essa divergência sobre a sua "autodefinição", observada entre os afros politicamente mobilizados através dos movimentos negros de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizada, de outro lado, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro. Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (Munanga, 1999, p. 124).

Apesar das dificuldades, os movimentos negros têm consciência de que, sem forjar essa definição e sem a solidariedade entre negros e mestiços, não há caminho no horizonte capaz de desencadear o processo de mobilização política. Embora os resultados de sua luta sejam imprevisíveis a longo prazo, já há sinais positivos, como

a mudança na semântica utilizada por políticos e jornalistas sobre o conceito de negro (Munanga, 1999).

A identidade negra, embora amplamente discutida no Brasil, ainda enfrenta desafios em sua definição. Muitas vezes, há confusão entre a construção da identidade objetiva, formada por elementos culturais e linguísticos, e a identidade subjetiva, que é como o grupo se define e é definido pelos outros. Assim, pode não haver uma concordância sobre a existência de uma única comunidade identitária no Brasil (Munanga, 2009). Como Munanga (2009, p. 13) afirma, que a identidade nasce “a partir da tomada de consciência das diferenças entre 'nós' e 'outros'. Não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados”.

Portanto, segundo Souza (2021), no Brasil, ser negro vai além de nascer com a pele preta e possuir traços fenótipos. Ser negro no Brasil é ter consciência do discurso ideológico acerca de si, que busca colocá-lo em um sistema de alienação que leva a não se conhecer. Ser negro no Brasil é “criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração” (Souza, 2021, 86). Ou seja, ser negro é tornar-se negro.

2.4 O Impacto do Racismo na Identidade Negra no Brasil

Segundo Moura (1988), muitos estudiosos de relações interétnicas afirmam que o Brasil é a maior democracia racial, devido à diversidade cromática dos habitantes, entretanto, essa afirmação está enviesada por preferências ideológicas. Estudos interétnicos buscam criar uma ligação entre miscigenação e democratização, fato esse problemático, uma vez que a miscigenação é fruto de uma cultura de estupro que se fez presente em segmentos populacionais, que “eram componentes de uma estrutura escravista, inicialmente, e de capitalismo dependente, em seguida” (Moura, 1988, p. 62).

O processo de desigualdade entre o homem não branco e branco expandiu-se também no processo civilizatório. Com o fim da escravidão, acreditava-se que os negros e pardos passariam por um processo de integração social e fariam parte do proletariado em uma nova classe (Moura, 1988). Contudo, não foi bem isso que aconteceu, visto que eles “foram compor a grande franja de marginalizados exigida

pelo modelo do capitalismo dependente que substituiu o escravismo” (Moura, 1988, p.65).

No processo de transferência de trabalho escravo para o livre, o negro e pardo têm seus direitos restringidos. O artifício utilizado é que o homem negro e pardo seria incapaz de exercer funções assalariadas (Moura, 1988). Nesse contexto, muitos negros foram marginalizados e mortos. “A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista” (Souza, 2021, p. 37). Entretanto, esse discurso entra em contradição, pois, durante o período de escravidão, tanto o negro quanto o pardo eram um trabalhador, cuja “força de trabalho era distribuída em todos os setores de atividade” (Moura, 1988, p. 68).

Dessa forma, o preconceito de cor é dinamizado dentro do contexto capitalista, onde "os indivíduos não brancos são estereotipados como indolentes, beberrões e incapazes de manter a persistência no trabalho. Em contrapartida, o trabalhador branco é projetado como o modelo de perseverança e honestidade (Moura, 1988).

Esse cenário traz inúmeras consequências para a população preta e parda, não apenas no que diz respeito à estruturação do modelo capitalista, mas também no que se refere à sua consciência ética. Como resultado, o ideal de branqueamento promovido pelas elites reflete-se na população marginalizada, que “começa a fugir das suas matrizes étnicas para mascarar-se com os valores criados para discriminá-la” (Moura, 1988, p. 69).

Segundo Gomes (2005), o racismo é resultado de um comportamento de aversão e, às vezes, ódio em relação a pessoas que possuem traços raciais visíveis por meio de sinais estéticos como a cor da pele. Nesse sentido, o racismo pode ser definido como “conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (Gomes, 2005, p. 52). Nas palavras do autor:

O racismo é uma questão estudada por vários pesquisadores. Alguns deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades (Gomes, 2005, p. 52).

Segundo Gomes (2005), o racismo no Brasil diferencia-se de outros países principalmente pela negação de sua existência. A sociedade brasileira historicamente

tem negado a presença do racismo e do preconceito racial. No entanto, em ambientes como o trabalho, a escola e a universidade, pessoas negras continuam a enfrentar discriminação e desigualdade racial “quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país” (Gomes, 2005, p. 46). Assim, o racismo no Brasil se manifesta tanto de forma individual quanto institucional.

No aspecto individual, o racismo muitas vezes manifesta-se por meio de diferentes formas de discriminação, como violências, agressões, destruição de bens e até assassinatos. Já no aspecto institucional, conforme aponta Gomes (2005), trata-se de uma prática sistemática perpetuada pelo Estado, com ou sem apoio indireto. Isso se reflete no isolamento de pessoas negras em empregos, na segregação em escolas, na utilização de materiais didáticos com personagens estereotipados, e na mídia, por meio de propagandas, publicidade e novelas que insistem em retratar negros e outros grupos étnico-raciais historicamente excluídos de maneira inadequada e equivocada (Gomes, 2005).

Gomes (2005) destaca que a manifestação do preconceito racial no Brasil evidencia um mecanismo que sustenta as desigualdades raciais na sociedade. Portanto, é essencial discutir o preconceito racial juntamente com as práticas de racismo e discriminação racial, pois, apesar de se alimentarem mutuamente, esses três processos apresentam diferenças entre si (Gomes, 2005).

Segundo Santos (2001), preconceito racial e racismo referem-se à maneira como certos grupos raciais são percebidos. O preconceito é um julgamento prévio e negativo sobre os membros de um grupo racial, de uma etnia, religião ou de pessoas em outros papéis sociais significativos (Gomes, 2005). Quando alguém adota uma postura preconceituosa, isso ocorre com base em um padrão de referência de seu próprio grupo racial. Um exemplo disso é a propaganda da Caixa Econômica Federal em comemoração ao centenário do escritor brasileiro Machado de Assis, (2011)³, na qual ele foi retratado como um homem branco, ignorando suas características étnicas. O preconceito, portanto, envolve tanto as relações entre indivíduos e grupos humanos quanto as concepções que cada pessoa tem de si mesma e dos outros (Gomes, 2005).

No cotidiano, os conceitos de racismo e preconceito racial muitas vezes são utilizados de forma intercambiável, sem distinção clara. No entanto, *racismo* e

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OboocxKLfRk> Acesso: 04 nov. 2024.

preconceito não são equivalentes. Para Santos (2001), o racismo, sem dúvida, é mais abrangente que o preconceito racial, pois ocorre quando características físicas ou culturais de um grupo são associadas a aspectos negativos.

Além disso, a palavra "discriminar" significa tratar de forma injusta ou desigual uma pessoa ou grupo devido a características pessoais específicas, como cor de pele, classe social, religião ou gênero. Santos (2001) explica que discriminação ocorre quando há uma ação ou comportamento destinado a prejudicar alguém. Assim, enquanto racismo e preconceito situam-se no campo das doutrinas, julgamentos, concepções de mundo e crenças, a discriminação é a prática que concretiza esses conceitos (Gomes, 2005; Santos, 2001).

É importante não considerar a discriminação como uma simples consequência do preconceito. Segundo Teixeira (1992), a discriminação racial pode ser impulsionada por outros processos sociais, psicológicos e políticos, além dos preconceitos, como interesses de manutenção de privilégios de determinados grupos em detrimento de outros.

Segundo Jaccoud e Begin (2002), a discriminação racial pode ser classificada em dois tipos: direta e indireta. A discriminação direta ocorre quando atos concretos de discriminação são praticados, resultando na exclusão expressa de alguém em razão de sua cor. Já a discriminação indireta refere-se àquela que resulta em desigualdade não necessariamente oriunda de atos discriminatórios explícitos, mas de práticas administrativas, empresariais ou políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório.

Conforme as autoras, a discriminação indireta é considerada a forma mais perversa de discriminação, pois muitas vezes alimenta-se de estereótipos profundamente enraizados e legitimados, sendo exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. Além disso, é caracterizada por ser uma discriminação invisível, mas que se torna evidente por meio de indicadores socioeconômicos, em que certos grupos étnicos apresentam resultados sistematicamente desfavoráveis em comparação com a média da população.

No Brasil, estudos, como por exemplo, o de Hélio Santos, em *Discriminação Racial no Brasil* (2001), analisam as desigualdades enfrentadas pelos grupos étnico-raciais no país, especialmente a população preta e parda, que representava 47% da população de acordo com o Censo de 1991. Santos (2001) destaca que a forma como a Abolição da Escravidão foi implantada no Brasil, em vez de libertar os negros,

acabou por condená-los a uma prisão social caracterizada pela imobilidade econômica e educacional. Essas dificuldades, segundo Santos (2001), não são meramente temporais, mas fazem parte de uma longa história de prejuízos acumulados ao longo dos séculos.

Santos (2001) argumenta que, no ambiente de trabalho, os negros enfrentam três tipos de discriminação racial: ocupacional, salarial e de imagem. A discriminação ocupacional dificulta o acesso às funções bem remuneradas, questionando a capacidade dos negros para realizar atividades complexas. A discriminação salarial manifesta-se na ideia de que o trabalho de uma pessoa negra vale menos que o dos demais. Já a discriminação de imagem é marcada pelo preconceito em relação à presença de pessoas negras no ambiente de trabalho, muitas vezes disfarçada pelo critério de "boa aparência". O conceito de beleza no Brasil, ainda segundo Santos (2001), é fortemente associado à brancura, preferencialmente o padrão europeu de cabelos e olhos claros, refletindo o racismo dissimulado presente na sociedade.

Em seu estudo baseado nos dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*, de 1976, Santos (2001) também destaca a desigualdade na distribuição da força de trabalho e dos rendimentos entre diferentes grupos raciais no Brasil. No setor de trabalho não manual, por exemplo, os brancos ocupavam 77% das vagas, enquanto negros e pardos somavam apenas 20,5%. Além disso, os brancos recebiam mais de 85% da renda total desse segmento, enquanto os negros e pardos recebiam apenas 11,5%.

Mesmo entre os trabalhadores manuais urbanos, os negros, embora representassem 41,5% da força de trabalho, recebiam apenas 31,5% da renda, enquanto os brancos, que ocupavam 55,4% das vagas, recebiam 65,8% da renda total. Essa disparidade também se repete no campo, onde os trabalhadores negros e pardos, que representavam 48,5% da força de trabalho rural, recebiam apenas 39,2% da renda, enquanto os brancos, com 48,3% das vagas, recebiam 57% da renda.

Além dessas desigualdades, a pesquisa realizada em 1998 nas principais regiões metropolitanas do Brasil demonstrou que o homem branco ganhava mais que a mulher branca, que, por sua vez, ganhava mais que o homem negro, que ainda superava a mulher negra em termos de renda. Em Salvador, a cidade mais negra do país, a taxa de desemprego entre chefes de família negros era significativamente maior do que entre os chefes de família brancos, chegando a 74,2%.

Os dados são apresentados nas cidades metropolitanas: São Paulo, Porto Alegre e Salvador. Em relação ao rendimento médio mensal por raça e sexo (1998), o homem não negro atingiu 100% em todas as cidades. Por outro lado, o homem negro apresenta 51% em São Paulo, 66% em Porto Alegre e 47% em Salvador. Os dados das mulheres não diferem, mulher branca com 63% em São Paulo, 70% em Porto Alegre e 62% em Salvador. A mulher negra, 34% em São Paulo, 47% em Porto Alegre e 28% em Salvador.

Portanto, os dados demonstram como a desigualdade atinge a população negra e parda, no aspecto econômico, em relação à população branca e amarelos. Além disso, destaca-se a discrepância da mulher negra nas três regiões, a qual ganha menos que o homem negro, que por sua vez ganha menos que a mulher branca. Dessa forma, ganhando bem menos e, muitas vezes, não estando no mercado de trabalho, a população negra não tem dinheiro suficiente para investir em educação e capacitação profissional, como brancos e amarelos, o que acaba por muitas vezes desestimulando-os,

para cada 100 reais que um homem branco ganha na Bahia a mulher negra ganha 28 reais apenas. É importante entender que se trata de rendimento mensal das pessoas ocupadas. Portanto, não se deve pensar na escolaridade, função exercida ou em qualquer outro aspecto pois se trabalha com rendimento médio (Santos, 2001, p. 93- 94).

Conseqüentemente, de acordo com Santos (2001), devido à pobreza, muitos jovens pretos e pardos ingressam no ambiente de trabalho para contribuir no orçamento familiar, o que acaba ocasionando a evasão no ambiente escolar e prejuízos no processo de ensino aprendizagem. Estudos realizados em São Paulo apontaram que o maior índice de repetência e exclusão escolar está entre pretos e pardos. Os dados referentes indivíduos alfabetizados com 15 anos ou mais. Os brancos alfabetizados somam 88%, os negros 78% e os amarelos 95%. Não alfabetizados, brancos somam 12% e negros 22%, amarelos 5%.

os pretos e pardos têm quase o dobro de chances de serem analfabetos, comparativamente com os brancos. Em relação aos de origem asiática (amarelos), a comparação fica ainda pior. Cerca de 5% destes não são alfabetizados; enquanto que os negros- descendentes atingem uma marca 4 vezes maior: 22%. A tabela demonstra que 103 anos após o fim da escravidão grande parte da população negro- descendente ainda não tem escolaridade alguma. Findando a escravidão, aos negros cabia batalhar para sobreviver. Estudar era "coisa de branco" (Santos, 2001, p. 97).

O problema também se estende para o Ensino Superior, onde os dados sobre estudantes de Curso Superior, Mestrado ou Doutorado, segundo grupo racial com total de 1.375.752 no total do Ensino Superior e 52.214 na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), divididos em grupos raciais: Brancos, Pretos, Pardos, Amarelos, Indígenas e Sem declaração. Os dados do Ensino Superior são: brancos 78%, pretos 2%, pardos 18%, amarelos 2%. Nos dados do ensino de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) temos: brancos com 86%, pretos 2%, pardos 10% e amarelos 2%. Os amarelos e indígenas não contabilizam porcentagem. Portanto,

os brancos detêm quase 4/ 5 das vagas, apesar de serem apenas 52% da população. No que se refere ao mestrado ou doutorado a comparação demonstra maior diferença: os brancos detêm 86% das vagas. Os amarelos, apesar de terem uma participação populacional cerca de 12 vezes menor que a dos pretos, conquistam, praticamente, o mesmo número absoluto de vagas do que estes no curso superior. O mesmo se repete quanto ao mestrado e doutorado (Santos, 2001, p. 99).

Apesar dos dados mencionados acima serem da década de 70, não se tornam irrelevantes, mas sim destacam como a população negra e parda vem sofrendo com a desigualdade racial no Brasil, seja no aspecto econômico e educacional. Dessa forma, visando atualizar os dados sobre a desigualdade econômica para os dias atuais, serão abordados os estudos de Osorio, (2021).

No seu trabalho intitulado “*As desigualdades raciais no Brasil nas três últimas décadas*” Osorio (2021) apresenta um estudo sobre as desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros no período de 1986 a 2019 com base na *Pesquisa Nacional de Amostra de domicílios (PNAD)*. Segundo o autor, acreditava-se que até os anos 80 a discriminação se encaminharia para o desaparecimento, devido à incoerência do racismo em relação aos costumes da modernidade. Contudo, o racismo e o preconceito racial continuavam fortes e sem amostra de enfraquecimento. Assim, o mito da democracia racial de que o racismo e a discriminação sumiriam foram desmitificados.

Embora a escravidão tenha sido substituída pelo sistema industrial, acreditava-se que a população preta e parda teria a chance de se “distribuir de forma mais uniforme pelas camadas da estratificação socioeconômica” (Osorio, 2021, p10). Entretanto, muitos negros e pardos se encontram na Base da pirâmide social, o que mantém incoerência em sociedade sem o racismo.

Segundo Osorio (2021), alguns autores em seus trabalhos (Hasenbalg, 2005; Silva, 1978; Hasenbalg e Silva, 1988; 1992) tentaram desassociar o racismo da desigualdade social. Estes trabalhos buscavam defender o *Establishment*, o qual sustentava o mito da democracia racial, e justificar a situação de classe como responsável pela desigualdade racial. Entretanto, “desigualdade racial não poderia ser explicada sem conferir um papel relevante à discriminação sofrida nas diferentes fases da vida por pretos e pardos, e às desvantagens que dela resultam” (Osorio, 2021, p. 11).

De acordo Osorio (2021), a desigualdade racial era transmitida de geração para geração assim como a desigualdade de classe, reafirmada a desigualdade racial em um ciclo “os negros têm maior probabilidade de nascerem na pobreza, de sofrerem as consequências da pobreza na primeira infância, na escola, e, depois, de restrições de oportunidades de ascensão socioeconômica” (Osorio, 2021, p. 11).

Para indicar a desigualdade racial, é necessário examinar os dados de renda, pois estes estão relacionados com a qualidade de vida das pessoas. “Comparar a renda média das pessoas classificadas como brancas à das pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas é um bom ponto de partida” (Osorio, 2021, p. 16). Em seus dados, o autor destaca o ano de 1986, apesar do plano cruzado, a renda entre negros e brancos apresentou-se desigual,

De 1986 a 2001, a renda média dos brancos era em torno de 2,4 vezes maior que a dos negros. De 2002 a 2008, essa razão diminuiu um pouco, mas se encontra estável desde 2009, com a renda média dos brancos aproximadamente duas vezes maior que a dos negros (Osorio, 2021, p. 16).

Outras formas de identificar a desigualdade racial entre pretos/pardos e brancos é observar as contribuições de cada grupo atribuído por renda. Segundo Osorio (2021), a desigualdade aumentou nos anos 80, contudo, baixou nos anos 90 e volta a crescer em 2015. Nessa perspectiva, observa-se que “A desigualdade total é maior que a entre os brancos, por sua vez maior que a desigualdade entre os negros” (Osorio, 2021, p. 17).

De 1986 até 2001, ficou em torno de 13%, depois parece ter caído um pouco, até estabilizar-se novamente em torno de 11% da desigualdade de cada ano. A contribuição da desigualdade entre os brancos passa de pouco mais da metade para pouco menos que a metade; com o complementar aumento da contribuição da desigualdade entre os negros de 34% para 48% da desigualdade total (Osorio, 2021, p. 18).

Ou seja, “desigualdade dentro de cada grupo e as frações da população nos grupos”. Consequentemente, “A contribuição da desigualdade de renda entre os negros para a desigualdade total, por sua vez, aumentou” (Osorio, 2021, p. 18). Entretanto, isso não está relacionado ao aumento da desigualdade, mas sim devido à população negra ter aumentado. “A parcela negra da população aumentou consideravelmente de tamanho, de 44%, em 1986, para 56%, em 2018” (Osorio, 2021, p. 19). Segundo o autor, esse aumento está relacionado à valorização da negritude e conscientização das pessoas negras em suas manifestações de identificação com os movimentos sociais.

Outra forma de abordar a desigualdade racial de renda é pela análise da concentração dos negros no polo pobre de distribuição. Nestes dados, segundo (Osorio, 2021, p. 22), “Nota-se que a concentração dos negros entre os pobres ficou em torno de 40% do máximo de 1986 a 2001. De 2002 a 2008, a concentração cai um pouco. Desde então, está estagnado em torno de 35%.”

Sob a ótica da renda, portanto, a desigualdade racial é estável. Em três décadas, de 1986 a 2019, a desigualdade racial alimentou mais de um décimo da elevada desigualdade de renda brasileira. No que toca à razão entre as rendas médias e à concentração da crescente parcela negra da população entre os mais pobres, a desigualdade racial permaneceu elevadíssima, praticamente intocada. Com boa vontade, pode-se registrar uma pequena redução dessa desigualdade, todavia deve ser vista com alguma suspeição, pois pode, em parte, ter sido artificialmente produzida pelo maior aumento relativo da declaração de cor preta ou parda entre os mais ricos. A renda média dos brancos permanece ao menos duas vezes maior que a dos negros. E a concentração dos negros entre os mais pobres é pouco mais que um terço do que seria em uma sociedade com castas raciais de renda, na qual nenhuma pessoa branca teria renda inferior à de uma pessoa negra (Osorio, 2021. p. 21-22).

Os dados apresentados mostram que, no período de 1986 a 2019, a desigualdade de renda se manteve quase intacta no Brasil. Todavia, “não se passa uma semana sem algum caso de racismo e discriminação exposto” (Osorio, 2021, p. 23). O autor menciona que as pessoas estão menos intolerantes em relação a atos de racismo e discriminação social, se manifestando e contestando esse tipo de violência e isso se dá devido à valorização da negritude. Dessa maneira, o que traz grande reflexão sobre o processo de construção e aceitação de identidade, as pessoas passaram a se assumir pretas e pardas, principalmente nos levantamentos do IBGE, “o Brasil passou por um processo de enegrecimento nas últimas três décadas” (Osorio, 2021, p. 23).

Entretanto, a valorização da negritude nestas 3 décadas não afetará significativamente a desigualdade de renda entre brancos pretos/pardos. Além disso, esta pequena redução pode estar atrelada à autodeclaração de pessoas pretas e pardas mais ricas, “que teria deslocado parte da desigualdade outrora capturada entre os grupos e entre os brancos para a desigualdade entre os negros” (Osorio, 2021, p. 23).

Impávida, a renda média dos brancos persiste sendo o dobro da renda dos negros. Somente em 2014, quando a renda média dos brancos chegou a US\$ 24 por dia, a renda média dos negros ultrapassou o mínimo histórico dos brancos, de US\$ 12 em 1992. Na maior parte do tempo, a pior renda média dos brancos esteve acima da melhor média dos negros. Apenas em quatro anos, 2015, 2016, 2018 e 2019, a maior renda média dos negros ultrapassou a menor média dos brancos, sem, contudo, chegar aos US\$ 13 diários (Osorio, 2021, p. 23-24).

Entretanto, em qualquer década, mesmo que os negros e brancos vivessem em países diferentes, ainda sim a desigualdade entre essas pessoas seria expressiva (Osorio, 2021). Além disso, mesmo com o aumento da declaração de pessoas negras e pardas, os negros e pardos ainda são expressivos nas populações pobres “A contribuição da desigualdade entre os negros para a desigualdade brasileira aumentou” (Osorio, 2021, p. 24).

A desigualdade econômica poderá trazer efeitos, e um deles é a marginalidade, o que acaba ocasionando a morte dessa população negra e parda na sociedade. Pensando nisso, torna-se pertinente observar como se dá a violência com essa população. Nesse aspecto, para observar como essa população é atingida ao nível nacional, será observado o “*Atlas da violência*” (Cerqueira, Bueno, 2023).⁴

Até o momento, a população contabilizada pelo Censo Demográfico de 2022 só foi divulgada para o Brasil e para as UFs, sem o recorte por sexo, idade e raça/cor, o que impossibilitou a utilização do dado no Atlas desse ano. Em 27 de outubro de 2023, o IBGE divulgou dados da população por idade, mas ainda não há previsão de divulgação para o recorte por raça/cor (Cerqueira, Bueno 2023).

⁴ Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>.
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso: 16 nov. 2024.

Entretanto, os dados do IBGE ainda não foram atualizados, assim como consta em sua página na web⁵. Dessa forma, serão apresentados os dados referentes a 2021.

Segundo Cerqueira, Bueno (2023) a violência contra pessoas negras e pardas o Brasil se trata de um fenômeno histórico se aplicando em várias dimensões sejam elas psicológicas, moral e física, o que mantém relação “formação histórico-social e cultural do país, que nos deixou como legado o racismo estrutural” (Cerqueira, Bueno 2023, p. 55). Para Gonzalez (2020), isso se caracteriza como um *racismo por denegação*, um movimento disfarçado, mas que se faz presente na vida de pessoas negras.

Dessa forma, no *Atlas da violência de 2023*, observa-se que o registro de homicídios de pessoas negras (soma de negras e pardas, segundo a classificação do IBGE), estão no topo em mortes violentas com 36.922 vítimas, o que corresponde a “77,1% dos mortos, com uma taxa de 31,0 homicídios para cada 100 mil habitantes desse grupo populacional, contra a taxa de 10,8 para pessoas não negras (soma de amarelos, brancos e indígenas)” (Cerqueira, Bueno, 2023, p 53).

Tomando base com a última década, a redução de homicídios está mais centrada na população negra “Considerando a tese do racismo estrutural, temos evidência de que há um grupo racialmente identificado vitimizado de forma sistemática” (Cerqueira, Bueno, 2023, p 53). Entretanto, a taxa de letalidade apresenta uma redução da população não negra entre 2017 a 2019, e aumenta de 2020 e 2021 e se mantém instável, por outro lado “os índices de homicídios dos não negros apresentou estabilidade no período 2011-2021, com queda nos últimos anos” (Cerqueira, Bueno, 2023, p 53). Portanto, a morte das pessoas negras representa a violência que elas sofrem.

Em relação a vítimas de homicídio por raça/cor na região Sul, o Estado do Paraná foi o que apresentou maior diferença entre quatro estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do sul, com 40%, “quando comparada à atual edição, a proporção de vítimas negras na UF passou de 29% em 2019 para 40% em 2021” (Cerqueira, Bueno, 2023, p. 54). Entretanto, os estados que se destacam são, Alagoas (99%), Amapá (98%), Bahia, Sergipe e Pará, os três com 94%.

⁵ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques.html?destaque=37573>. Acesso: 16 nov. 2024.

Considerando as pessoas residentes negras e não negras em unidades federativas, o risco de um negro sofrer homicídio é igual a um não negro (Cerqueira, Bueno, 2023). Entretanto,

No âmbito nacional, o risco relativo de uma pessoa negra ser vítima letal aumentou entre 2019 e 2021, passando de 2,6 para 2,9. Assim, ainda que a taxa de homicídios de negros tenha diminuído no país, o cenário da desigualdade racial piorou quando se trata de violência letal” (Cerqueira, Bueno, 2023, p. 54).

Dessa forma, segundo Cerqueira, Bueno (2023) muitas pessoas poderiam tentar justificar esses dados, não pelo racismo estrutural na sociedade brasileira, mas sim por desigualdades econômicas entre negros e não negros, pois os negros estariam em situação de vulnerabilidade social. Contudo,

Cerqueira e Coelho (2017), ao contrário, argumentam que, ainda que toda a diferença de letalidade fosse explicada meramente por diferenças socioeconômicas entre esses grupos sociais, a maior letalidade de negros já seria um efeito indireto do racismo estrutural que, historicamente, tem discriminado as pessoas negras no mercado de trabalho e no acesso educacional, obstruindo assim oportunidades e relegando-as aos estratos sociais menos favorecidos (Cerqueira, Bueno, 2023, p. 55).

Ademais, sobre (Risco relativo de homicídios por raça/cor, por UF – Brasil 2021, segundo microdados econômicos e, 2021 no Rio de Janeiro, de pessoas que moram no mesmo bairro negras/pardas e brancas, relativo a duas pessoas com a mesma característica a negra tem 23% de chance a mais de ser assassinada. Ou seja, além do racismo estrutural, há o racismo que mata “por meio de um processo atávico de desumanização, que imprime uma imagem estereotipada do negro como perigoso, como pobre e bandido” (Cerqueira, Bueno, 2023, p. 56). Isto é, muitos jovens foram mortos por portar furadeira guarda-chuva, pela justificativa de policiais acharem estarem portando armas.

Nessa mesma linha de investigação, Truzzi et al. (2022) concluíram que cerca de 40% do diferencial de vitimização entre negros e brancos não pode ser explicado por diferenças nas características socioeconômicas dessas pessoas, mas se deve à discriminação da cor da pele. Truzzi et al. (2023), seguindo a mesma abordagem metodológica do artigo anterior, verificaram ainda que existe um acesso diferenciado à justiça entre negros e brancos, em que apenas 60% do diferencial pode ser atribuído a diferenças socioeconômicas entre os grupos populacionais (Cerqueira, Bueno, 2023, p. 56).

Com os dados apresentados, Osorio (2021) e (Cerqueira, Bueno, 2023) afirmam que sim, o racismo ainda se faz presente na sociedade brasileira, tanto nos aspectos o individual com o institucional. O primeiro, em uma sociedade que continua matando pessoas negras e pardas, onde a cor da sua pele já os coloca em sentença de morte. E o segundo, o institucional, está relacionado à questão socioeconômica, onde pessoas negras e pardas são afetadas. O que confirma a discriminação racial.

Constatou-se que pessoas negras e pardas continuam sofrendo racismo na sociedade brasileira, além disso, levando e consideração aos dados do IBGE, que considera a autodeclaração, e a cultura do branqueamento, esses dados podem estar distintos, pois muitas pessoas ainda não se veem como pardas e negras devido todo um projeto de branqueamento imposto aqui a séculos.

Dessa forma, deve ser pensada uma maneira para combater as práticas de racismo, discriminação racial e preconceito racial. A Educação Básica pode somar para isso. Pensando nisso, esta dissertação busca trabalhar com obra da escritora Jarid Arraes – Redemoinho em dia quente (2019), a autora e mulher negra e nordestina e em suas obras trata sobre a temática da mulher e do negro em suas obras, com a proposta de letramento literário Expandido de Cosson (2022), o que contribui para uma reflexão sobre a temática racial além de desenvolver práticas de leituras no ensino básico.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo detalhar os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, estabelecendo os caminhos percorridos desde sua concepção até a elaboração dos resultados. A estrutura metodológica foi delineada a partir de nossa experiência como pesquisador, refletindo tanto nossa trajetória pessoal quanto os contextos nos quais a pesquisa se desenvolveu.

Para assegurar um rigor acadêmico e científico, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, complementada por uma abordagem teórica especulativa. Além disso, explora-se a relevância do letramento literário no contexto das relações étnico-raciais, o que culmina no desenvolvimento de um produto educacional.

A seguir, são apresentados os encaminhamentos necessários para a análise dos dados, de modo a assegurar a coerência entre os objetivos e a metodologia proposta.

3.1 A História do Pesquisador e da Pesquisa

Nasci⁶ e me criei em um pequeno município de pouco mais de quinze mil habitantes, localizado na região noroeste do estado do Paraná, Iporã. Venho de uma família humilde e simples, constituída por mim, meus pais e um irmão mais velho. Passei toda minha infância, adolescência e juventude nessa cidadezinha simples e acolhedora do interior paranaense.

Desde pequeno, convivi em uma região periférica localizada no Bairro Ipiranga, mais conhecido como Vila Operária. Apesar da pobreza e do preconceito que os habitantes dessa localidade sofriam devido à sua condição social, às questões raciais e à violência presente no bairro, eu amava morar lá, pois tinha muitos amigos e minha família, tanto por parte de pai quanto de mãe, também vivia nas proximidades, no mesmo bairro. Por isso, confesso que, quando criança, não desejava me mudar, pois havia construído grandes laços afetivos neste local, apesar de, desde cedo, estar exposto a ambientes violentos, tendo testemunhado o consumo de drogas já aos sete anos de idade. Isso preocupava muito meus pais, que tinham medo de que meu irmão e eu nos envolvêssemos com o crime e as drogas.

Eu era uma criança tranquila, que brincava bastante, pois, em frente à nossa casa, havia dois campos: um de futebol e outro de futebol de areia. Na escola, eu era muito tímido e estudioso, não me envolvia em confusões, mas tinha alguns problemas de saúde. Aos 10 anos, fui diagnosticado com epilepsia, o que me levou a um tratamento de dois anos. Nesse período, meus pais abriram um bar em nossa casa para custear o tratamento. Apesar disso, eu não tinha problemas de disciplina na escola; pelo contrário, era bastante dedicado.

Minha mãe sempre me elogiava, dizendo que eu era um garoto estudioso, chamando-me de "negão da mãe". Foi na infância que comecei a perceber questões

⁶ Esta seção foi desenvolvida na primeira pessoa do singular, uma vez que retrata a trajetória de vida pessoal do pesquisador. As demais seções foram redigidas na primeira pessoa do plural, refletindo as diferentes vozes e interlocuções com as quais o pesquisador dialoga ao longo da pesquisa.

raciais, pois queria ser branco como meu irmão, já que sentia as marcas do preconceito racial desde criança. A memória mais dolorosa que tenho desses episódios foi quando tentei tirar a cor da minha pele durante o banho, acreditando que estava sujo.

Minha educação infantil e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental ocorreram em uma única escola próxima ao nosso bairro, a Escola Antenor Pamphilo dos Santos, onde a maioria dos estudantes era do Bairro Ipiranga, assim como eu. Recordo-me que a maioria das crianças eram negras ou pardas. Como meus pais trabalhavam o dia todo, depois da escola, eu e meus amigos íamos para uma creche no bairro, onde recebíamos alimentação, fazíamos as tarefas e brincávamos até nossos pais nos buscarem por volta das 17h30 ou 18h.

Em 1998, ingressei no 1º ano do Ensino Fundamental nessa mesma escola, devido à proximidade e pelo fato de a maioria das crianças serem socialmente semelhantes a mim. Esse primeiro ano foi muito divertido, pois muitos dos estudantes moravam no meu bairro e frequentaram a mesma creche, o que ajudava a fortalecer nossos laços de amizade. Estudei nessa escola do 1º ao 4º ano e sempre fui um estudante aplicado e responsável, não dando trabalho para meus pais.

Meus pais trabalhavam o dia todo: minha mãe era costureira e meu pai trabalhava em um posto de gasolina, no setor de lavagem automotiva. Não me lembro muito de meus pais me ajudando com as tarefas escolares, pois eles tinham o ensino fundamental incompleto, o que limitava as oportunidades de emprego e resultava em baixos salários. Mesmo assim, eles se mostravam muito preocupados com a minha educação, dando-me todo o suporte necessário.

Após os quatro primeiros anos escolares, continuei na mesma escola, que oferecia o ensino fundamental completo. Meus pais acharam melhor que eu concluísse o Ensino Fundamental lá, devido à localização e às amizades já consolidadas. No entanto, devido à violência presente no bairro onde morávamos, meus pais decidiram se mudar para uma área mais próxima da escola, mas ainda no Bairro Ipiranga, embora não mais na Vila Operária. Nessa nova fase, concluí o ensino fundamental no Colégio Estadual de Iporã, quando eu tinha 14 anos. Essa escola tinha fama de ser um colégio para ricos, e meu comportamento mudou: eu procurava chamar a atenção por meio de brincadeiras.

Depois de concluir o Ensino Fundamental, continuei no Colégio Estadual de Iporã e ingressei no Ensino Médio em 2007. Lembro-me de que, nesse momento, meu

pai queria que eu estudasse à noite para trabalhar e ajudar em casa, mas eu não queria, devido às amizades que havia desenvolvido. Refletindo sobre isso, percebo que muitos dos meus amigos nessa escola tinham uma condição de vida melhor, vestiam roupas de marca e tinham mais dinheiro, o que me fazia sentir inferior. A solução que encontrei foi trabalhar como garçom em uma lanchonete para ter meu próprio dinheiro e ajudar em casa. Meus pais concordaram, já que meu irmão também trabalhava na mesma lanchonete.

Desde o primeiro ano do Ensino Médio, comecei a perceber mais nitidamente a desigualdade social à minha volta e também o preconceito racial. Para me sentir mais aceito pelos colegas, desenvolvi uma personalidade afetuosa e buscava me tornar amigo de todos. Literalmente, eu me tornei o "palhaço" da turma. Com o fim da educação básica se aproximando, comecei a me preocupar sobre o que fazer da minha vida. Muitos dos meus colegas planejavam estudar em uma faculdade particular próxima a Iporã, a UNIPAR, em Umuarama, mas isso não era viável para mim, pois minha família era pobre e não teria como arcar com esses custos. Isso me causava muita ansiedade, embora meus pais já estivessem felizes com a perspectiva de eu conseguir um emprego com carteira assinada, algo melhor do que o que eles tinham.

Ao terminar o Ensino Médio, resolvi arrumar um emprego em tempo integral como costureiro em uma fábrica de confecções jeans, algo muito comum na região. Trabalhei nessas fábricas durante dois anos, dos 18 aos 19 anos, mas isso me frustrava, pois eu não queria fazer isso pelo resto da minha vida. Comecei a pensar em algum curso que pudesse fazer na cidade de Umuarama, na Universidade Paranaense (Unipar). Minha primeira opção foi Direito, mas estava muito além das minhas condições financeiras. A segunda opção foi Letras, e me recordo de que o valor da mensalidade era R\$550,00, mas eu poderia conseguir uma bolsa de 50%, por ser estudante de escola pública.

Conversei com alguns professores sobre as vantagens de ser professor. Alguns me apoiaram, outros não, mas eu tinha o desejo de cursar uma faculdade e melhorar de vida, além de admirar o domínio das palavras. Assim, fiz o vestibular e passei para Letras – Português e Inglês, com 50% de bolsa. Dessa forma, eu conseguiria pagar os estudos com o meu salário de costureiro, estudando à noite e trabalhando durante o dia.

O curso de Letras era presencial na Faculdade Global de Umuarama (FGU). O ônibus custava R\$100,00 e meu pai me ajudava com o transporte e alimentação. A mensalidade e outras despesas ficavam por minha conta. Foi um período cansativo, pois eu entrava na fábrica às 7h e saía às 16h50, pegando o ônibus às 17h30. Tive várias dificuldades financeiras, mas estava determinado.

Iniciei meus estudos na faculdade em 2011. Tudo era muito novo para mim: as pessoas, o ambiente acadêmico. Logo, minhas limitações ficaram evidentes. Decidi, então, que me tornaria um leitor assíduo, pois não fazia sentido ser professor de Língua Portuguesa e Literatura sem conhecer as obras literárias. Estudava durante a semana, realizava trabalhos aos finais de semana e lia os clássicos literários sempre que possível, mesmo de madrugada. Minha prioridade era o desenvolvimento acadêmico.

Além disso, tive muita dificuldade com o inglês, já que o ensino de inglês no ensino básico fora superficial. A disciplina na faculdade me causava muita insegurança. Reavaliei meus gastos e decidi iniciar um curso de inglês, que custava R\$250,00. Somando à mensalidade da faculdade, me restavam apenas R\$120,00 para gastos pessoais, mas estava decidido a aprender o idioma. Iniciei o curso de inglês na Wizard em 2012, e ele se estendeu até meados de 2017. Muitas vezes levava marmitta para o trabalho, para poder estudar para as provas e o material de inglês.

Com os estudos e leituras, comecei a me sentir mais confiante e meu desempenho na faculdade melhorou. Em 2013, no último ano da graduação, surgiu a oportunidade de lecionar inglês para o ensino primário em uma escola de freiras no município de Iporã, Paraná. Como eu já estava estudando inglês, me senti mais preparado para aceitar o desafio. No entanto, precisei deixar o trabalho de costureiro, o que gerou incerteza, pois era meu meio de sustento. Recordo-me que minha patroa tentou me desmotivar, dizendo que meu lugar era na fábrica e que dar aulas não daria em nada. Mas, mesmo assim, aceitei a proposta.

Minha maior dificuldade foi com os estudantes mais novos, que ainda estavam muito ligados às mães. No entanto, a experiência foi divertida e gratificante, principalmente com os estudantes mais velhos.

Durante o período em que lecionava para essas turmas, surgiu uma nova oportunidade: assumir algumas turmas na Escola Estadual Vicente Tomazini, do 6º ano ao Ensino Médio, na cidade de Francisco Alves (PR). Naquele momento, senti-

me um pouco inseguro, mas resolvi aceitar o desafio, prometendo a mim mesmo dedicar-me à leitura e à preparação das aulas. Além disso, assumi aulas de língua portuguesa do ensino fundamental na Escola Estadual Antenor Pamphilo dos Santos. Continuei lecionando e organizando meus horários para conciliar as aulas com os estágios obrigatórios de língua portuguesa. Foi um ano bastante desgastante, pois tive que equilibrar as aulas, o último ano da faculdade, a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os estágios. No entanto, consegui realizar todas as tarefas e ainda conquistar o respeito dos meus colegas e a admiração dos estudantes.

Nos anos seguintes, de 2014 a 2017, lecionei Língua Portuguesa e Inglês na minha cidade natal por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Além disso, realizei cursos de pós-graduação *lato sensu* em Literatura Brasileira, Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, e Literatura Contemporânea, para aprimorar meus conhecimentos como docente.

Em 2016, tive a intenção de fazer um mestrado acadêmico na cidade de Cascavel (PR), na Unioeste, mas, devido a questões financeiras e de locomoção, não foi possível participar do processo seletivo. Entretanto, continuei minhas leituras literárias e teóricas sobre literatura e ensino, além de participar de eventos e realizar vários cursos.

No ano de 2018, fiz um processo seletivo no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), no campus de Juína. O IFMT estava precisando de um professor de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês. Interessei-me pelo processo seletivo, pois já estava cansado do PSS do Estado do Paraná, que, além de ser um serviço temporário, apresentava grande desvalorização da classe docente.

Decidi me arriscar nessa oportunidade, mudando-me para outro estado, sem a presença da minha família, mas esperançoso de que tudo daria certo. No entanto, ainda precisava passar no processo seletivo, que consistia em uma banca avaliativa. Graças ao meu preparo e ao meu plano de aula, consegui a nota necessária para o cargo. Minha concorrente era doutora, mas minha estratégia foi certa: dei uma aula de inglês utilizando tanto o português quanto o inglês, levando em consideração que a aula era destinada ao Ensino Médio.

Com o tempo, fui me apaixonando pela instituição do Instituto Federal e decidi me dedicar a tentar uma vaga definitiva. Apesar de não ter mestrado, meus amigos me incentivaram a perseguir esse sonho. Dediquei-me durante dois anos de forma

intensa, buscando a aprovação. Em 2019, fiz o concurso público para o IFPR e fiquei em 7º lugar na classificação. Em 2021, assumi o cargo em meio à pandemia e, em 2022, mudei-me para Jacarezinho (PR), onde resido e trabalho no campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná.

Com um emprego fixo, voltei a sonhar com o mestrado, tanto para desenvolver mais habilidades como educador quanto por interesses no plano de carreira. Comecei a pesquisar instituições e linhas de pesquisa que me interessavam, até que descobri o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), com ingresso previsto para 2022. Entrei em contato com a professora Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, que me informou sobre a oferta de uma disciplina para estudantes não regulares. Fiz minha inscrição em 2022 e cursei a disciplina com as professoras Flávia e Patrícia.

Em 2022, preparei-me para a seleção de 2023, dedicando-me assiduamente a todo o processo. Participei de todas as etapas com muita emoção e, finalmente, realizei um sonho: fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), turma V de 2023.

Meus estudos no Mestrado Profissional em Educação Básica concentram-se na linha de pesquisa **Práticas Docentes para a Educação Básica**, sob a orientação da professora Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. Minha pesquisa está direcionada à formação do leitor literário no Ensino Médio por meio da proposta de sequência didática expandida de Rildo Cosson (2022).

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, além da produção da dissertação, há a exigência da criação de um produto educacional, que contribua para a socialização dos saberes desenvolvidos ao longo do curso. Assim, minha pesquisa propõe uma sequência didática destinada a professores do Ensino Médio, oferecendo um encaminhamento metodológico para o trabalho com o letramento literário, baseado na Sequência Expandida do Letramento, proposta por Rildo Cosson em sua obra *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2022).

A escolha da temática da pesquisa está ligada à minha formação inicial, além da importância de fortalecer o trabalho com obras literárias no Ensino Médio. Essa prática é uma maneira eficaz de aproximar os estudantes da literatura, desenvolver o

gosto pela leitura e estimular o senso crítico sobre temas importantes e questões sociais.

A escolha do produto educacional – a sequência didática – foi motivada pela relevância de aproximar os estudantes do Ensino Médio das obras literárias, além de apresentar novos caminhos e metodologias que possibilitem uma leitura mais complexa e crítica do texto literário. Acredito que a proposta metodológica apresentada neste material poderá contribuir significativamente para a abordagem da literatura com adolescentes, superando as abordagens simplificadas que ainda são frequentemente utilizadas em sala de aula.

Como se pode observar, minha trajetória acadêmica e profissional tem sido marcada pela constante busca por aprimoramento docente, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A proposta de trabalho com letramento literário, especialmente voltada para o Ensino Médio, reflete não apenas meus interesses pessoais, mas também a necessidade de trazer novas metodologias que favoreçam uma formação crítica e reflexiva dos estudantes. Diante desse contexto, a presente pesquisa foi delineada a partir de características que envolvem a abordagem qualitativa e o foco na interpretação e construção de significados no ambiente educacional. É disso que tratamos na sequência.

3.2 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como de natureza qualitativa, com ênfase em uma abordagem interpretativa, que permite uma análise aprofundada das práticas docentes no contexto escolar. O foco é compreender como o letramento literário pode ser potencializado por meio da sequência didática expandida. A metodologia qualitativa oferece a flexibilidade necessária para captar as nuances das interações entre professores, estudantes e textos literários, além de considerar as especificidades socioculturais do ambiente escolar.

Nesse sentido, a pesquisa não apenas visa ao desenvolvimento e à construção de novos saberes, mas também ao questionamento de conhecimentos já estabelecidos, aplicando-se em diferentes atividades e contextos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Ela é essencial para que novos conhecimentos sejam analisados criticamente e os saberes existentes revisados. Como destaca Gil (2002,

p. 17), a pesquisa caracteriza-se “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”

Ademais, o desenvolvimento de uma pesquisa ocorre quando não há informações suficientes ou quando as informações disponíveis não são adequadas para responder à situação-problema (Gil, 2002). Nesse contexto, a pesquisa torna-se essencial para sanar inquietações e dúvidas sobre o tema, exigindo maior aprofundamento por parte do pesquisador.

A pesquisa deve estar presente em todos os níveis educacionais, tanto no ensino básico, onde muitas vezes se apresenta de forma mais técnica, quanto no ensino superior, com maior profundidade teórica. Segundo Severino (2007), a prática da pesquisa oferece um melhor aproveitamento para toda a comunidade escolar: professores, em suas práticas de ensino, e estudantes, no processo de aprendizagem. "A comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação" (Severino, 2007, p. 23).

Nessa perspectiva, a pesquisa está atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, sendo um meio pelo qual conhecimentos são desenvolvidos e compartilhados. Portanto, ela também se configura como uma forma de educação. Os cursos de pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*) têm um papel fundamental na construção e disseminação de saberes práticos e teóricos, tanto no contexto das práticas docentes quanto no ambiente acadêmico, promovendo reflexões e discussões acessíveis à comunidade escolar e científica.

No ambiente da pós-graduação *Stricto Sensu*, o Mestrado Profissional destaca-se como uma modalidade voltada à formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento. O produto final desse mestrado relaciona-se diretamente com situações-problema reais no ambiente escolar, envolvendo professores, estudantes e práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa realizada nesses programas busca aprimorar as práticas profissionais dos pesquisadores e tem potencial para ser redirecionada a outros contextos educacionais.

Além disso, como anunciado, o Mestrado Profissional exige a criação de um produto educacional. No Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), o desenvolvimento de uma dissertação é acompanhado pela elaboração de um material didático. Este material, no caso da pesquisa em tela, tem

como referência a Sequência Expandida, proposta por Cosson (2022), com o objetivo de contribuir para a prática docente no Ensino Médio, abordando tanto o letramento literário quanto as discussões étnico-raciais.

No entanto, em virtude da greve nas universidades federais e institutos federais em 2024, o produto educacional elaborado não pôde ser aplicado diretamente em sala de aula. Em vez disso, foi avaliado de maneira teórica e hipotética, por meio de uma análise bibliográfica e especulativa. Isso inclui a reflexão sobre a construção do material, suas potencialidades e possíveis desafios. O produto educacional proposto é baseado em teorias sobre letramento literário e discussões étnico-raciais, de forma a oferecer contribuições teóricas para futuras implementações práticas.

Este trabalho, portanto, aborda o processo de construção do material didático proposto, destacando suas características e dificuldades, como a integração entre a literatura contemporânea e as questões étnico-raciais no contexto escolar, com foco na mediação do gênero discursivo conto contemporâneo, especificamente os contos de Jarrid Arraes. Considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa, o interesse aqui recai principalmente sobre o processo de elaboração e análise, sem desconsiderar os resultados esperados em termos de contribuição teórica.

Mediante as características teóricas e o enfoque metodológico adotado, esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa interpretativa como ferramenta principal de análise. A seguir, são apresentados os fundamentos dessa abordagem.

3.3. Pesquisa Qualitativa – Interpretativa

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa visa à compreensão dos fenômenos sociais em suas dimensões de causa e consequência, tendo como função primordial descrever esses fenômenos. O autor observa que os fenômenos sociais “se apresentam como demasiado gerais, imprecisos, vagos, difíceis de delimitar e analisar” (Triviños, 1987, p. 126). Além disso, a pesquisa qualitativa está intimamente relacionada ao seu ambiente de aplicação, possuindo aspectos subjetivos. Sua interpretação é fruto de hipóteses baseadas na percepção de um determinado contexto, caracterizando-se como coerente, lógica e consistente (Triviños, 1987).

Nesse contexto, o pesquisador qualitativo concentra-se no processo da pesquisa e não apenas nos resultados. Como observa Triviños (1987), “de forma

muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe a escolha de um assunto ou problema, a coleta e análise das informações” (Triviños, 1987, p. 131).

Motta-Roth e Hendges (2010) acrescentam que a pesquisa qualitativa se caracteriza como uma construção múltipla da realidade e apresenta duas formas de validação: interna e externa. A validação interna refere-se à “interpretação dos fenômenos observados a partir de vários ângulos e à utilização de diferentes fontes de dados comparados entre si” (Motta-Roth e Hendges, 2010, p. 113). Já a validação externa está relacionada ao contexto e à capacidade de reproduzir os resultados em situações semelhantes, sendo a interpretação baseada na organização e descrição dos dados pelo pesquisador (Motta-Roth e Hendges, 2010).

Em relação à fidedignidade, os resultados são considerados confiáveis mediante testes, acompanhamento, análise dos dados de diversas fontes e checagem das informações, além de auditorias de pesquisa (Motta-Roth e Hendges, 2010).

3.4 Pesquisa Teórica Especulativa

A pesquisa teórica especulativa baseia-se na produção de enunciados teóricos fundamentados em outros enunciados teóricos (Van der Maren, 2004; Martineau; Simard; Gauthier, 2001). Ou seja, este método utiliza o texto escrito como fonte primária para suas proposições, em vez de dados empíricos. Como afirma Van der Maren (2004, p 175), “mesmo a investigação especulativa necessita de material, isto é, pelo menos de algumas outras afirmações teóricas produzidas anteriormente ou noutra local”. Além disso, a pesquisa teórica especulativa não se apoia na investigação de uma realidade mensurável. “Pelo contrário, pretende mostrar, encenar, pesar os prós e os contras, fazer escolhas e apoiá-las através de um argumento” (Martineau; Simard; Gauthier, 2001, p. 4). A teorização, assim, desenvolve-se a partir do material previamente analisado. “A primeira tarefa da pesquisa especulativa consiste em selecionar os enunciados teóricos a partir dos quais será construído o trabalho reflexivo” (Van der Maren, 2004, p. 176).

Segundo Martineau; Simard; Gauthier (2001), esse tipo de investigação estrutura-se em três eixos principais: interpretar, argumentar e recontar. O pesquisador aprofunda-se nos textos para interpretá-los, sendo que a interpretação o

coloca diante da possibilidade de argumentar sobre o tema. Para Martineau; Simard; Gauthier (2001, p. 5), “este argumento visa dar conta do problema a ser resolvido; é a construção de um problema. Este problema é um discurso narrativo”.

Entretanto, essa abordagem não se confunde com uma produção artística, seu objetivo é atribuir sentido ao objeto de pesquisa, por meio de questionamentos e combinações que levam a uma nova forma de pensar. Isso permitirá que o pesquisador “reflita ou especule pacientemente, flua entre a intuição aguçada e o argumento fundamentado; comunicar ou organizar argumentos para persuadir” (Martineau; Simard; Gauthier, 2001, p. 9). Ainda nas palavras dos autores:

Os pesquisadores que realizam pesquisas teóricas e especulativas são confrontados com textos (livros, artigos, comunicações) de outros pesquisadores que se debruçaram sobre o mesmo assunto. Assim, antes mesmo de produzir seu próprio texto, o pesquisador deve, portanto, interpretar esses textos anteriores para ter uma visão geral do campo investigado, especificar sua questão de pesquisa e formular um problema original (Martineau; Simard; Gauthier, 2001, p. 12).

Este método de pesquisa não deve se limitar apenas à interpretação de trabalhos já desenvolvidos, mas sim à construção de um trabalho original, especialmente no campo da educação. Segundo Martineau; Simard; Gauthier, (2001), o pesquisador não deve ignorar a capacidade de transformação que possui, pois “consequentemente, a investigação teórica e especulativa em educação surge como uma espécie de romance educativo; mobilizam, portanto, certas práticas de escrita” (Martineau; Simard; Gauthier, 2001, p. 20).

Para a realização desta pesquisa teórica especulativa, faz-se necessário um estudo bibliográfico com base em trabalhos já desenvolvidos e publicados (Gil, 2002). Dessa forma, busca-se reunir informações pertinentes ao problema de pesquisa e, consequentemente, encontrar respostas, além de descobrir novos fenômenos e a relação que eles mantêm entre si.

3.5 Trajetória do Produto Educacional: Letramento literário e as Relações Étnicas Raciais

Após o desenvolvimento das reflexões teóricas sobre letramento literário, identidade negra e o ensino de literatura, foi elaborado o Caderno Pedagógico

“*Pensando a identidade Negra por meio do gênero conto contemporâneo: uma proposta de letramento literário para o Ensino Médio*”. Com essa sequência de atividades voltada para estudantes da educação básica, foi possível trazer contribuições significativas para a prática docente no Ensino Médio, promovendo o letramento literário e incentivando a reflexão sobre as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, o produto educacional será disponibilizado em formato PDF, fundamentado na Sequência expandida proposta por Cosson (2022), destinada a professores do Ensino Médio.

Para a elaboração da proposta, como já anunciado, utilizamos a obra *Redemoinho em dia quente* (2019), da escritora contemporânea brasileira Jarid Arraes, uma vez que sua obra apresenta visões relevantes para a formação literária e humana. Assim, por meio do livro, em especial alguns contos selecionados, acreditamos que a proposta didática será um excelente instrumento pedagógico, proporcionando um trabalho mais significativo sobre leitura, interpretação de textos literários, gêneros discursivos e questões étnico-raciais.

Nosso objetivo com esta proposta de intervenção no Ensino Médio é estimular e despertar o interesse dos professores para o trabalho com obras contemporâneas da literatura brasileira, incentivando a prática da leitura e interpretação, além de promover a discussão sobre temáticas raciais no ambiente escolar. Esperamos que o material didático desenvolvido auxilie os professores a, diante das diversas dificuldades no contexto escolar, como as desigualdades e os desafios de abordar questões relacionadas ao racismo e às desigualdades sociais, consigam incentivar nos estudantes o interesse pela leitura e pela reflexão, além de fomentar o desenvolvimento da empatia e do respeito, promovendo um sentimento de igualdade.

Enfatizamos nossa atenção especial ao Ensino Médio, período em que os estudantes começam a ter maior contato com a disciplina de Literatura Brasileira, além de um aprofundamento nas discussões sobre as relações étnico-raciais. Assim, acreditamos que o caderno pedagógico será uma ferramenta útil para despertar o interesse por obras contemporâneas da literatura brasileira, bem como para promover a reflexão sobre as relações étnico-raciais.

Neste contexto, é importante lembrar que tanto esta dissertação quanto o produto educacional estão vinculados à linha de pesquisa *Práticas Docentes para a Educação Básica* do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd-UENP). Dessa forma, esperamos que nossa

proposta metodológica traga contribuições significativas tanto para os estudantes quanto para a prática profissional dos docentes da Educação Básica. Além disso, este material poderá servir como uma fonte de estudo, reflexões e inspirações para profissionais e pesquisadores das áreas de linguagens, literatura, movimentos sociais e relações étnico-raciais que atuam na Educação Básica. É o que esperamos.

3.6 Encaminhamento para Análise

Antes de iniciar a construção do caderno pedagógico *Pensando a Identidade Negra por Meio do Gênero Conto Contemporâneo: Uma Proposta de Letramento Literário para o Ensino Médio*, cujo objetivo geral é propor encaminhamentos didáticos para a abordagem de alguns contos da obra *Redemoinho em Dia Quente*, de Jarid Arraes, visando melhorar o letramento literário dos estudantes e promover uma educação antirracista e inclusiva, esta pesquisa propôs-se a explorar as características dessa obra.

Para a análise dos contos selecionados, foi utilizada a teoria dos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2003), considerando três categorias principais: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*, sempre associadas às condições de produção dos enunciados. Essas categorias servem como base para a análise no Capítulo 4, onde a obra de Arraes será examinada a partir da perspectiva bakhtiniana, destacando como os contos articulam questões de identidade, resistência e decolonização por meio do discurso literário.

Segundo Bakhtin (2003), o uso da linguagem está intrinsecamente ligado a diferentes campos das atividades humanas. Assim, torna-se evidente que a linguagem é o principal mecanismo que permite a interação entre as pessoas, possibilitando que elas compreendam e sejam compreendidas nas situações comunicativas em que estão inseridas. Essas interações, por sua vez, manifestam-se por meio de diferentes gêneros discursivos, conforme as necessidades enunciativas.

Adicionalmente, como afirma Brait (1997, p. 340), “o mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição”. Ou seja, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem não pertence apenas a um indivíduo; ela é construída por meio do diálogo coletivo. Dessa maneira, a linguagem não se caracteriza como um fim em si mesma, mas como um

processo dialógico de troca de experiências comunicativas, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos. "Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real" (Brait, 1997, p. 341).

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso manifestam-se em duas dimensões principais — oral e escrita — e são sempre concretos e únicos, produzidos pelos indivíduos em suas atividades humanas. Além disso, os enunciados estão sempre ligados a condições específicas e necessidades comunicativas, sejam elas sociais ou pessoais.

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso são práticas interativas cotidianas dos seres humanos, estruturadas em três dimensões: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (Bakhtin, 2003, p. 262). Assim, "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades das multiformes atividades humanas" (Bakhtin, 2003, p. 262). Essa infinitude está vinculada à necessidade de interação entre os sujeitos, podendo ser moldada e ressignificada conforme as demandas comunicacionais.

Além disso, no que se refere ao uso da linguagem na vida cotidiana, Brait (1997) argumenta, com base em Bakhtin (2003), que a palavra não pertence exclusivamente ao falante. Tanto o autor quanto o leitor trazem suas perspectivas e interpretações à palavra, e tudo o que já foi dito ressoa na voz do autor. Tudo o que é expresso vai além do autor e não lhe pertence exclusivamente. Nas palavras de Brait (1997, p. 339-340), "a palavra carrega consigo a multiplicidade de vozes do contexto em que é utilizada, sendo sempre parte de um diálogo maior". Nas palavras da autora:

Nenhum falante é Adão bíblico que nomeia o mundo primeira vez, nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico do seu discurso. Cada um de nós encontra um mundo que já foi falado articulado e elucidado, avaliado de muitos modos diferentes – já falado por alguém (Brait, 1997, p. 339-340).

Diante disso, percebe-se que a língua caracteriza-se como um organismo vivo, pois a linguagem é um processo contínuo e em constante construção, nunca completamente finalizado. Como resultado da interação entre os indivíduos, a palavra molda-se pelo contexto de produção e pelas necessidades sociais e pessoais. Sob tal

enfoque, tanto autores quanto falantes, conscientes ou não das influências externas, inserem-se em um processo dialógico, utilizando referências e vozes sociais para criar novos discursos.

Nesse sentido, cabe aos professores, em suas práticas docentes, especialmente no trabalho com leitura e interpretação, explorar cada vez mais as diversas situações comunicativas. Isso permitirá que o processo de interação e compreensão ajude os estudantes a entender o mundo e a sociedade ao seu redor, ampliando sua percepção sobre a multiplicidade de vozes que constituem a realidade.

Segundo Grillo (2007), dos três aspectos dos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2003), “o que mais se destaca é a construção composicional, evidenciada pela expressão “acima de tudo”. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), esses enunciados “refletem as condições específicas e os objetivos de cada campo, não apenas por seu conteúdo temático e estilo de linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

Grillo (2007, p. 28) afirma que “essa vertente do gênero caracteriza-se como uma ‘espécie de estruturação e finalização de um todo’ e como ‘articulações composicionais’”. Em outras palavras, “a forma composicional seria o esquema geral do texto, assim como sua estruturação em partes” (Maciel, 2015, p. 254).

A organização composicional relaciona-se à maneira como o gênero discursivo estrutura-se na sociedade, sendo reconhecido de forma visível, o que lhe confere um caráter relativamente estável (Moterani e Menegassi, 2010, p. 227). Para Bakhtin (2003), a fala também se liga à estrutura composicional e à organização das interações humanas, facilitando o seu entendimento. Dessa maneira, “a estrutura composicional prevê o desfecho do discurso; desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, no decorrer da fala, revelará suas diferenciações” (2003, p. 302).

Os gêneros discursivos não apenas facilitam a comunicação, mas organizam as interações humanas de maneira socialmente estruturada. Como Bakhtin (2003) explica, os enunciados refletem as condições específicas de um campo de atividade e seus objetivos, sendo formados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, que juntos constituem o gênero discursivo. Esses gêneros são relativamente estáveis, pois estão ancorados nas interações sociais e nas finalidades comunicativas de uma determinada esfera da vida humana. O gênero, portanto, não é apenas uma ferramenta de organização, mas também uma manifestação das

interações dialógicas entre os indivíduos, nas quais múltiplas vozes se encontram e se influenciam mutuamente.

No limite até se poderia imaginar que a construção ou forma composicional seria uma espécie de “fôrma”, um esquema espacial para a composição do enunciado, que preveria certa extensão do texto e certa disposição dos parágrafos. Entretanto, ainda que se admitisse esse conceito de forma composicional como algo próximo a uma “fôrma”, seria necessário lembrar que essa “fôrma” é, antes de tudo, flexível. Isso porque são variáveis tanto a extensão de um texto (falado ou escrito) quanto sua organização em parágrafos (no caso do texto escrito) (Maciel, 2015, p. 254).

Segundo Maciel (2015, p. 254), “A forma composicional não existe como uma “fôrma” vazia, mas como enunciado real e único, com sua extensão e disposição gráfica própria. É ao ganhar conteúdo que a forma ganha definição”. Esta afirmação dialoga com o argumento de Medvedev/Bakhtin (1994, p. 222, tradução nossa): “Não há conteúdo sem forma, como não há forma sem conteúdo”⁷. Dessa maneira, o emissor desenvolve o conteúdo temático, o qual se estrutura durante o momento da escrita (Maciel, 2015).

É à medida que o conteúdo vai sendo expresso que a “fôrma” ganha forma (e sentido). Há, portanto, uma relação de dependência entre forma e conteúdo temático, pois todo projeto discursivo sempre requisitará uma forma composicional, característica de um gênero específico (Maciel, 2015, p. 255).

Segundo Moterani e Menegassi (2010, p. 226), “o **conteúdo temático** não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso”. Embora os textos possam pertencer aos gêneros discursivos, isso não implica que o tema seja necessariamente o mesmo em ambos.

Além disso, de acordo com as concepções bakhtinianas, o conteúdo temático mantém relação dialógica com outros textos, uma vez que “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (Bakhtin, 2003, p. 297). Ou seja, na composição textual, o sujeito não se concentra exclusivamente no objeto ou tema abordado “O enunciador leva em conta também outras enunciações, que estão

⁷ “No hay contenido sin forma, como no hay forma sin contenido”.

correlacionadas ao tema ou assunto de que trata seu texto” (Maciel, 2015, p.255). Como afirma Bakhtin (2003, p. 299-300),

O objeto de discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.

Dessa forma, afirma Maciel (2015, p. 255),

Ou seja, o conteúdo temático do enunciado é palco dos elos dialógicos que ligam o objeto de discurso do enunciado a outras vozes, que já versaram acerca daquele mesmo “objeto”. Entendemos, assim, que estudar o tema da enunciação, sob uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que descrever o “tema” ou “assunto” de uma fala ou texto. É necessário vislumbrar as relações dialógicas através das quais o conteúdo temático se constitui.

Ainda analisando a relação dialógica na estruturação do enunciado, passamos a tratar do estilo, que é outro elemento essencial na construção do enunciado. Segundo Bakhtin (2003, p. 265): “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Isso significa que o estilo se manifesta em qualquer forma discursiva, já que toda forma discursiva apresenta marcas idiossincráticas, seja na oralidade ou na escrita. Como ressalta Bakhtin (2003, p. 286), “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”.

Além disso, o **estilo** está intimamente ligado ao conteúdo temático, sendo caracterizado “pela escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais), os quais são utilizados pelo falante para atingir um determinado ouvinte e obter uma resposta” (Moterani e Menegassi, 2010, p. 226). Dessa maneira, o *estilo* caracteriza-se pela escolha de elementos gramaticais e linguísticos específicos para o gênero discursivo em questão. Segundo Bakhtin (2003, p. 266),

“os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Entretanto, segundo (Micael, 2015), é necessário estar atento a determinados posicionamentos de análise.

Assim, a exemplo do conteúdo temático e da construção composicional, o autor adverte que para apreciar o estilo é preciso interpretá-lo no interior das relações dialógicas que ligam o enunciado a outras vozes da cadeia discursiva. A partir dessas colocações de Bakhtin, julgamos que o estilo pode comportar opções individuais do autor, mas consideramos que as escolhas estilísticas estão também sob o crivo do gênero discurso e são perpassadas por elos dialógicos (Micael, 2015, p.256).

Dessa forma, alinhamo-nos ao pensamento de Moterani e Menegassi (2010, p. 227), que afirmam: “ao levarmos um determinado texto para sala de aula, temos que nos preocupar em abarcar essas três peculiaridades dos gêneros discursivos apontadas por Bakhtin (2003)”. Nesse contexto, destaca-se a importância de analisar os contos selecionados da obra literária apresentada nesta dissertação, a qual será utilizada para a construção do Caderno Pedagógico, desenvolvido como produto educacional decorrente deste estudo e suas especificidades.

O produto educacional, intitulado ***Pensando a identidade Negra por meio do gênero conto contemporâneo: uma proposta de letramento literário para o Ensino Médio***, foi elaborado com base na sequência expandida de letramento literário de Cosson (2022). A estrutura do caderno segue linearmente as etapas da metodologia de ensino de literatura, organizadas em 7 fases: introdução, motivação, leitura, com três intervalos, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Com isso, abordamos cada etapa da elaboração da proposta de encaminhamento didático, para abordagem da obra *Redemoinho em dia quente* (2019), de Jarid Arraes. Dessa forma, a partir das reflexões desenvolvidas, analisamos os contos dessa obra, observando as relações dialógicas que atuam na composição, no conteúdo temático e no estilo do gênero conto contemporâneo.

4. A LITERATURA DA MULHER NEGRA NA PERSPECTIVA DE JARID ARRAES: UMA ANÁLISE DA OBRA REDEMOINHO EM DIA QUENTE

A escolha desta obra não foi ocasional, mas resultado de um processo de construção e aprendizado literário do pesquisador. Desde cedo, o pesquisador

manteve uma relação próxima com a leitura de obras literárias, inicialmente voltando-se para os clássicos, preocupado com a formação docente. Ao longo do tempo, ampliou seu repertório explorando tanto obras brasileiras quanto estrangeiras, e gradualmente passou a se interessar pela literatura contemporânea brasileira, com o objetivo de aproximar-se de temas sociais e contemporâneos no contexto nacional.

Durante seu ingresso como estudante não regular no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd/UENP), Campus de Jacarezinho, o pesquisador teve contato com a professora Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. Nesse momento, ao investigar o currículo da professora, percebeu que ela orientava trabalhos relacionados ao ensino de gêneros discursivos da esfera literária, área que ia ao encontro de seus interesses. Motivado por essa descoberta, o pesquisador decidiu desenvolver um projeto de pesquisa voltado para o ensino de literatura, tema que já desejava explorar para contribuir com a Educação Básica.

Foi apenas após ser admitido como estudante regular e tornar-se orientando da professora Patrícia que o projeto de pesquisa começou a ser ajustado e refinado. A partir desse momento, a professora, em seu papel formal de orientadora, passou a sugerir leituras e a guiar o desenvolvimento do trabalho. Escolher uma obra literária específica para trabalhar o letramento literário no Ensino Médio foi um desafio, dado o vasto acervo de obras canônicas e contemporâneas que poderiam contribuir significativamente para a formação dos estudantes. Contudo, as sugestões da orientadora mostraram-se alinhadas à pesquisa e à metodologia que o pesquisador pretendia seguir.

Após a leitura das obras recomendadas, o pesquisador optou pela obra *Redemoinho em Dia Quente* (2019), de Jarid Arraes, por diversos fatores. A obra é composta por contos que retratam a vida de mulheres nordestinas em diferentes idades e contextos sociais, abordando questões sociais e raciais. Esses temas foram considerados fundamentais para promover a formação de empatia e consciência crítica nos estudantes.

Assim, a inclusão dessa obra no produto educacional proposto representa uma oportunidade de valorizar autores contemporâneos, aproximar os estudantes da leitura literária e incentivar reflexões sobre questões sociais e raciais. Além disso, a obra permite introduzir novos autores no repertório dos estudantes e expandir a metodologia de letramento literário na Educação Básica.

Esta seção busca apresentar e contextualizar a obra de Jarid Arraes, uma importante escritora contemporânea brasileira, cujo trabalho literário destaca-se pela representação da mulher negra nordestina. A partir da biografia da autora e da análise de sua obra *Redemoinho em Dia Quente* (2019), são abordadas as temáticas centrais que atravessam seus contos, como a resistência, a negritude e as complexidades das questões sociais e raciais. Ao destacar as vivências e as vozes de personagens femininas em diferentes contextos, Arraes oferece uma reflexão profunda sobre identidade e marginalização, promovendo uma literatura que expande o olhar crítico sobre a sociedade.

Para isso, a seção organiza-se da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se uma breve biografia de Jarid Arraes (subseção 4.1), seguida de uma introdução à obra *Redemoinho em Dia Quente* (subseção 4.2), destacando seus principais temas e estrutura narrativa. A análise detalhada dos contos selecionados encontra-se na seção 4.3.1 *As dimensões bakhtinianas dos gêneros discursivos em Redemoinho em Dia Quente*.

4.1 Biografia da escritora Jarid Arraes⁸

Nascida em Juazeiro do Norte, na região do Cariri (CE), em 12 de fevereiro de 1991, Jarid Arraes é uma escritora, colunista, jornalista e autora de diversas obras. Morou até em 2014 na cidade de Juazeiro do Norte-CE e participou de coletivos regionais como Pretas Simoa (Mulheres Negras do Cariri) e o FEMICA (Feministas do Cariri), o qual fundou. Em 2014, mudou-se para São Paulo, onde começou a fazer parte da ONG Casa de Lua até seu encerramento.

A escritora de origem Nordestina, que teve contato com obras literárias desde a infância, fator esse que influenciou sua produção literária. Seus escritos começaram aos vinte anos por meio de um blog intitulado “mulher dialética”. Além disso, contribuiu para blogs como “blogueiras feministas” e “blogueiras negras”. Em 2013, se tornou colunista da Revista Fórum, onde estava à frente do blog “Questões de gênero” até

⁸ Para a escrita desse texto, que apresenta a autora em tela, recorreremos a algumas informações pessoais apresentadas em seu site, que se encontra disponível em: <https://jaridarraes.com/biografia/>. Acesso em: 09 abril. 2024. Nosso propósito não é esmiuçar os dados referentes a sua vida pessoal ou profissional, mas sim familiarizar o leitor com a escritora que abordamos ao longo dessa dissertação.

em 2016. Além disso, na Revista Fórum também atuou como jornalista, onde escrevia matérias relacionadas aos Direitos Humanos, como movimentos feministas, movimento contra o racismo e direitos LGBT.

Em 2015, publicou seu primeiro livro, “Lendas de Dandara”, o livro em prosa veio a se esgotar em 2016, quando foi solicitada a segunda edição pela livraria Cultura. O livro narra histórias de Dandara dos Palmares, esposa de Zumbi dos Palmares, com a proposta de misturar lendas e fantasia de fatos históricos sobre a luta dos quilombos no período da escravidão no Brasil. Além disso, em 2015 criou o “Clube de Escrita para mulheres” visando incentivar as mulheres que gostariam de escrever. Em 2017, o projeto ampliou-se, com participação de diversas escritoras.

No ano de 2017 a escritora lançou seu segundo livro “Heroínas Negras Brasileiras” uma obra composta por cordéis que resgatam biografias de mulheres negras que se destacam na história brasileira como: Antonieta de Barros, Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela, Laudelina de Campos Melo, o qual foi utilizado em espetáculo musical produzido pela Thalma de Freitas. A autora também possui cordéis destinados ao público infantil, como “A menina que não queria ser princesa” e “A bailarina gorda” e “Os cachinhos encantados da princesa”.

Em 2018 a autora lançou seu primeiro livro de poesia “Um buraco com meu nome” publicado pelo selo Ferina⁹ o qual foi curadora e trabalhou na ilustração, sua obra também foi lançada e trazida na França e a autora também fez partes de palestras e visitas nas universidades.

Em julho de 2019 a autora lançou seu primeiro livro de contos “Redemoinho em dia quente” pela Alfaguara (Companhia das Letras) o livro recebeu diversos prêmios como: Premiado na categoria Contos pelo Prêmio Literário Biblioteca Nacional 2020, Premiado na categoria Contos pelo APCA de Literatura 2019, Entre os 5 finalistas na categoria Contos pelo Prêmio Jabuti 2020 e Avaliado como um dos melhores livros do

⁹ O selo Ferina, da editora Pólen, foi lançado em Maio de 2018 com a proposta de publicar autoras brasileiras. Um Conselho Editorial de mulheres foi formado com profissionais de diversas áreas, incluindo a escritora Márcia Wayna Kambeba, autora indígena, a autora de literatura afro-brasileira Cidinha da Silva, a coordenadora do Museu Afro Brasil Neide Almeida, a designer e ilustradora Raquel Matsushita, a ilustradora venezuelana Valentina Fraiz, a jornalista Jéssica Balbino, a poeta Estela Rosa, a acadêmica em Literatura Heloísa Buarque de Hollanda, a livreira e coordenadora do projeto Leia Mulheres Juliana Gomes, a intelectual Jaqueline Gomes de Jesus e a jornalista Lizandra Magon de Almeida, da Pólen Editora. A formação inicial do Conselho Editorial do selo Ferina representou um marco em diversidade para o mercado editorial brasileiro, por trazer uma autora indígena, autoras negras, uma intelectual transexual, diversidade etária, entre outras. Disponível: <https://jaridarraes.com/biografia/>. Acesso: abril. 2024.

ano pelas revistas Quatro Cinco Um e Suplemento Pernambuco¹⁰, a obra foi lançada no evento da FLI (Festa Literária Internacional de Paraty) 2019 o qual a autora fez parte da mesa.

Neste evento, a autora entrou na lista de obras mais vendidas com dois títulos: “Heroínas Negras Brasileiras” em 15 cordéis e “Redemoinho em dia quente”. Além disso, devido ao seu enorme sucesso na FLIP a autora foi convidada para conceder entrevista para a Folha de São Paulo, foi capa do caderno de cultura do jornal Estadão, saiu em revistas como Marie Claire, Claudia e Vogue Brasil. Ademais, a autora já colaborou para diversos portais e revistas como Folha de São Paulo, revistas como: *Quatro Cinco Um*, *Caros Amigos*, *Cult e Books*. Além de ter poesias publicadas em diversos veículos, como a Revista Parênteses e a Revista Gueto, participou de uma antologia de poesias da TAG Experiências Literárias.

Após uma breve e necessária apresentação da autora em foco, nossa intenção, neste momento, consiste em apresentar a obra e os contos selecionados como base para a nossa proposta metodológica e em torno da Sequência Expandida, proposta por Cosson (2022), para abordagem do letramento literário no ensino Médio. Acreditamos que *Redemoinho em dia quente (2019)* seja uma excelente obra para os professores do Ensino Médio, na sua prática docente no trabalho com a aproximação de leitura literária em sala.

A obra em tela, de autoria da escritora Nordestina Jarid Arraes, foi publicada no ano de 2019, pela Editora Alfaguara (Campainha das Letras), na cidade de Rio de Janeiro-RJ. Constitui um livro com a temática importante sobre mulheres que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, também traz reflexões sobre questões sociais e raciais. Nessa ótica, esses temas são importantes para serem desenvolvidos no ambiente de sala de aula, proporcionando aos leitores uma reflexão sobre questões pertinentes à formação literária e humana.

4.2 Apresentação da Obra *Redemoinho em dia quente (2019)*

A obra *Redemoinho em Dia Quente*, de autoria da escritora nordestina e negra Jarid Arraes, foi publicada em 2019 pela Editora Alfaguara, no Rio de Janeiro.

¹⁰ Referências Obtidas no site oficial da autora 11 abril. 2024 <https://jaridarraes.com/biografia/>. Acesso: abril. 2024.

Composta por contos, a obra divide-se em duas partes: **Parte 1: Sala das cadeias** e **Parte 2: Espada no coração**. Na primeira parte, encontramos contos como *Sacola*, *Cinco mil litros*, *Moto de mulher*, *Marrrom-escuro*, *Marrrom-claro*, *Mais iluminada que outras*, entre outros. A segunda parte traz contos como *Despedida de Juazeiro do Norte*, *Santa com a base marcada* e *Beata princesa*. A estrutura do livro revela um conjunto de histórias que misturam realismo, fantasia e crítica social, abordando questões ligadas à vida das mulheres da região do Cariri, no Ceará.

A escolha dessa obra para o desenvolvimento de nossa proposta pedagógica justifica-se não apenas por sua relevância literária, mas também por sua capacidade de dialogar com questões contemporâneas relacionadas ao racismo, machismo e à construção da identidade negra. A obra é uma ferramenta poderosa para a promoção de uma educação antirracista e inclusiva, conforme as diretrizes da BNCC, especialmente em relação ao desenvolvimento das competências de leitura crítica e reflexão social.

4.2.1 Estrutura da Obra e Pertinência Pedagógica

A obra *Redemoinho em Dia Quente* é constituída por contos protagonizados por mulheres de diferentes idades e contextos sociais. Segundo a escritora Maria Valéria Rezende¹¹, que prefacia a obra, as histórias de Jarid Arraes “desafiam classificações e misturam realismo e fantasia, além de retratar o cotidiano público e privado dessas mulheres com uma rara habilidade”. Essa característica torna a obra especialmente adequada para o trabalho em sala de aula, pois permite a exploração de temas complexos, como sexualidade, racismo e machismo, de forma acessível e provocadora para adolescentes e adultos.

O livro, que se destaca por suas 127 páginas, está organizado em duas partes. Na **Parte 1: Sala das cadeias**, o foco está em retratar situações que envolvem

¹¹ Maria Valéria Rezende (Santos, São Paulo, 1942). Escritora, educadora, tradutora, freira missionária. Antes de publicar literatura, escreveu livros de não ficção sobre história, religião e movimentos populares. Enquanto ficcionista, escreveu romances, livros de contos e literatura infantojuvenil. Sua experiência como educadora popular perpassa sua obra literária, conferindo um repertório amplo de cenários, eventos e tipos sociais amparados na realidade. Disponível: [https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1811/maria-valeria-rezende#:~:text=Maria%20Val%C3%A9ria%20Rezende%20\(Santos%2C%20S%C3%A3o,de%20contos%20e%20literatura%20infantojuvenil](https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1811/maria-valeria-rezende#:~:text=Maria%20Val%C3%A9ria%20Rezende%20(Santos%2C%20S%C3%A3o,de%20contos%20e%20literatura%20infantojuvenil). Acesso: 17 ago. 2024.

opressões cotidianas e relações raciais, com uma forte ênfase na vida das mulheres negras. A **Parte 2: Espada no coração** aprofunda essas temáticas, explorando a resistência, o sofrimento e a luta das mulheres em face de uma sociedade patriarcal e racista.

A escolha dessa obra alinha-se aos princípios da BNCC, especialmente no que se refere à formação integral dos estudantes, promovendo competências críticas e empáticas ao discutir temas sociais relevantes, como o racismo, o machismo e a desigualdade social. O uso de *Redemoinho em Dia Quente* em sala de aula possibilita o desenvolvimento da leitura crítica, da reflexão social e do respeito à diversidade.

Realizamos também uma busca no Portal eduCAPES, em março de 2023, para verificar a existência de produtos educacionais relacionados à obra de Jarid Arraes, e utilizamos as mesmas palavras-chave empregadas no Catálogo de Teses e Dissertações: nome do autor e da obra. No entanto, não encontramos nenhum produto relacionado às obras da autora. Com isso, reiteramos a escolha da obra da escritora Jarid Arraes, considerando que se trata de um livro contemporâneo da literatura brasileira, além de ser um gênero literário adequado ao ambiente de sala de aula, cujas leituras podem ser realizadas durante o período de aula.

Ademais, buscamos, por meio desta obra, aproximar os estudantes da leitura literária, assim como refletir sobre questões relacionadas a respeito de machismo e relações raciais. Importante mencionar que em nossa busca na internet, apenas encontramos dois artigos relacionados à obra, sendo eles: “*A literatura e o desenvolvimento da consciência crítica: um estudo sobre os impactos da leitura de 'Redemoinho em Dia Quente' na equipe executora de um projeto de extensão*” (Scolaro, Silva, Fagundes, 2021), “*Vozes femininas decoloniais em Redemoinho em dia Quente, de Jarid Arraes*” (Leites, Delcin, 2021).

Voltando à estrutura da obra, destacamos que, ao longo de suas 127 páginas, o livro é voltado para o público adolescente e adultos, apresentando protagonistas mulheres de diversas idades, desde crianças até idosas. A narrativa explora situações cotidianas e peculiares dessas mulheres em sociedade, além de suas inquietações e dificuldades enfrentadas no dia a dia.

Importante mencionar que, no decorrer dos contos, são abordadas questões e reflexões em relação a situações sociais, econômicas, racismo e orientação sexual, as quais são representadas na voz dessas protagonistas femininas. Dessa forma, a abordagem em sala de aula, de modo particular no Ensino Médio, permite ao docente

uma prática que leve os leitores em formação a refletirem acerca destas temáticas tão importantes para os dias atuais.

Em relação ao produto educacional e o seu planejamento, selecionamos alguns contos para inserir na sequência expandida (Cosson, 2022), mas a orientação para a leitura da obra na íntegra será direcionada aos estudantes. Seguindo a proposta deste trabalho, que busca relacionar o letramento literário e as relações étnico-raciais, foram escolhidos contos que dialogam diretamente com essa temática dentro do aspecto composicional (Bakhtin, 2003). Desta maneira, os contos selecionados foram: *Marrom-escuro*, *Marrom-claro*, *Mais iluminada que outras*, *Amor com cabeça de oito* e *Beata princesa*.

4.2.2 Contos Selecionados de *Redemoinho em Dia Quente* em Diálogo com a BNCC e as Questões Étnico-Raciais

Conforme anunciado, os contos selecionados da obra *Redemoinho em Dia Quente*, de Jarid Arraes, foram escolhidos pela relevância de suas temáticas para a proposta pedagógica, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As considerações aqui apresentadas destacam como esses contos dialogam com as questões étnico-raciais, especialmente no que diz respeito ao combate ao racismo, à valorização da identidade negra e à reflexão sobre a exclusão social e a marginalização. Cada conto oferece oportunidades significativas para o desenvolvimento das competências da BNCC, que visam à formação crítica dos estudantes, a promoção do respeito à diversidade e a inclusão social.

No conto *Marrom-escuro*, *Marrom-claro*, por exemplo, temos uma abordagem clara das primeiras percepções de racismo por uma criança, tema que pode ser trabalhado para desenvolver a competência 2 da BNCC, que trata da formação de uma postura ética e empática em relação à diversidade, combatendo preconceitos e estereótipos. Já em *Mais iluminada que outras*, a crítica ao apagamento histórico da escravidão na região do Cariri é um ponto central, permitindo que os estudantes reflitam sobre a importância da memória histórica e do reconhecimento das contribuições da cultura negra, alinhado à competência 6 da BNCC, que incentiva a valorização de produções culturais e artísticas.

Em *Amor com cabeça de oito*, questões como a exclusão social e a desigualdade são trabalhadas a partir da perspectiva de uma criança, o que abre espaço para discutir a violência estrutural e a marginalização. Esses temas podem ser conectados à competência 1 da BNCC, que propõe a análise crítica dos discursos sociais e culturais. Por fim, *Beata Princesa* traz à tona a importância da representatividade negra na iconografia religiosa, estimulando a valorização da identidade e do pertencimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das competências ligadas ao protagonismo e à diversidade cultural.

Esses contos, portanto, são ferramentas valiosas para o ensino de uma literatura crítica e antirracista, proporcionando reflexões profundas sobre o Brasil contemporâneo e as questões étnico-raciais, além de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por meio de uma linguagem acessível aos adolescentes, assim como personagens jovens e mulheres, Jarid Arraes deixa transparecer em seus contos situações sociais sofridas por pessoas pobres e negras, que na sua rotina diária e em momentos simples são vítimas dessas questões sociais e raciais.

Dessa maneira, *Redemoinho em dia quente*, consegue prender o leitor, principalmente, nos contos selecionados. Além disso, apresenta situações cotidianas, questionamentos e situações, que certamente trarão contribuições para que os leitores adolescentes reflitam sobre a temática racial em suas vidas, por isso esta obra merece ser utilizada pelos docentes, em particular os docentes do Ensino Médio. Na sequência, apresentamos a capa da obra em tela.



Figura 1- capa do Livro Redemoinho em dia quente.

4.3 Análise dos Contos Seleccionados para o Caderno Pedagógico com base na perspectiva bakhtiniana

Nesta seção, analisamos os contos seleccionados da obra *Redemoinho em Dia Quente* — "*Marrom-escuro, marrom-claro*", "*Mais iluminada que outras*", "*Amor com cabeça de oito*" e "*Beata princesa*". Nossa análise fundamenta-se nas categorias propostas por Bakhtin (2003), para estudo dos enunciados: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*, associadas às condições de produção, com o objetivo de explorar como esses contos refletem as questões abordadas pela autora.

Antes, porém, de apresentarmos considerações detalhadas sobre cada conto, empreendemos uma análise panorâmica sobre as dimensões bakhtinianas na obra em pauta.

4.3.1 As dimensões bakhtinianas dos gêneros discursivos em *Redemoinho em Dia Quente*

A análise de gêneros discursivos da esfera literária a partir da teoria de Bakhtin (2003) envolve três dimensões fundamentais: **conteúdo temático**, **construção composicional** e **estilo**. Essas categorias, embora distintas, estão intimamente relacionadas e frequentemente se sobrepõem, tornando desafiadora a tarefa de separá-las completamente. No entanto, é essencial compreender como cada uma dessas dimensões funciona para desvelar a complexidade de uma obra literária. No contexto da obra *Redemoinho em Dia Quente*, de Jarid Arraes, essas categorias ajudam a entender como a autora organiza sua narrativa e suas temáticas. Além disso, é importante ressaltar que, conforme apontado pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, essas dimensões devem sempre ser analisadas à luz das condições de produção, pois é o contexto histórico-social que molda a forma e o conteúdo de qualquer obra discursiva.

4.3.1.1 Conteúdo Temático

O **conteúdo temático** refere-se às ideias centrais, aos temas e às questões que o texto aborda. Em *Redemoinho em Dia Quente*, Jarid Arraes explora, de forma contundente, questões de racismo, identidade racial e de gênero, e a vivência da mulher negra no contexto do Cariri, Ceará. Segundo Bakhtin (2003), o conteúdo temático de uma obra está diretamente relacionado aos aspectos sociais e históricos que ela incorpora. Na obra de Arraes, as questões raciais e de gênero estão profundamente enraizadas no contexto social brasileiro, e a exploração dessas temáticas é central para o desenvolvimento da narrativa.

Bakhtin (2003) entende o conteúdo temático como algo que não pode ser separado das condições históricas e sociais da produção do texto: "O tema, o conteúdo da obra, está sempre em relação dialógica com o seu contexto social, e não pode ser entendido isoladamente da situação em que surge" (Bakhtin, 2003, p. 92). Dessa forma, a obra de Arraes não apenas relata experiências individuais de racismo e resistência, mas também reflete um diálogo maior com a realidade social e histórica do Brasil contemporâneo, que condiciona a enunciação dessas vozes. As condições históricas de opressão e resistência enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil moldam o conteúdo temático da obra e a maneira como esses temas são articulados no texto.

4.3.1.2 Construção Composicional e o Foco Narrativo

A **construção composicional**, no pensamento bakhtiniano, diz respeito à organização formal do texto, ou seja, à maneira como os elementos narrativos são dispostos e estruturados. Essa dimensão inclui aspectos como a sequência dos eventos, o desenvolvimento dos personagens e, especialmente, o foco narrativo. O **foco narrativo** é um dos principais elementos da construção composicional, pois ele define a perspectiva a partir da qual a história é contada e organiza o modo como o leitor experimenta a narrativa.

Na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (1984) destaca a importância do foco narrativo dentro da composição geral da obra: "A composição de Dostoiévski é caracterizada pela presença de várias consciências e vozes, cada uma com seu ponto de vista particular, em constante interação dialógica" (Bakhtin, 1984, p. 39). Embora essa análise esteja focada na obra de Dostoiévski, o princípio também

pode ser aplicado a outros textos, como os contos de Jarid Arraes, nos quais o foco narrativo, muitas vezes em primeira pessoa, organiza a forma como a história é apresentada ao leitor e molda a estrutura da obra.

Além disso, na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) reforça que o foco narrativo faz parte da construção composicional, já que a escolha da perspectiva do narrador afeta diretamente a forma como a narrativa é estruturada:

A composição de uma obra é a maneira pela qual a narrativa é organizada, onde se incluem as escolhas relacionadas ao ponto de vista, à sequência dos eventos, e à perspectiva do narrador (Bakhtin, 2003, p. 140).

Portanto, ao analisar *Redemoinho em Dia Quente*, percebemos que a escolha do foco narrativo, geralmente alinhado às experiências das mulheres negras, é central para a construção composicional da obra.

4.3.1.3 Estilo e Suas Características

O **estilo**, por sua vez, refere-se ao uso específico da linguagem por parte do autor, incluindo escolhas relacionadas ao tom, vocabulário, ritmo e outras características expressivas. Enquanto a construção composicional organiza a estrutura da obra, o estilo é responsável por dar vida à narrativa por meio da linguagem. Para Bakhtin (2003), o estilo é uma dimensão essencial da enunciação, definida pelo uso de recursos linguísticos, frasais, estilísticos expressivos, dentre outros, que expressam tanto a individualidade do autor quanto o contexto social.

Volóchinov e Bakhtin (1986, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, também enfatiza o papel do estilo como uma manifestação social e individual da linguagem: "O estilo é determinado pelas formas específicas de organização da linguagem, aquelas que têm valor expressivo para uma comunidade ou grupo social e que expressam tanto o caráter da comunicação quanto o contexto social que o molda" (Volóchinov, 1986, p. 79). Em *Redemoinho em Dia Quente*, o estilo de Jarid Arraes é marcado por uma linguagem direta, porém poética, que dá voz às experiências de suas personagens de forma autêntica e sensível. A escolha do vocabulário, o tom intimista e o ritmo narrativo contribuem para que o leitor sinta a profundidade emocional e social da história.

Embora inicialmente possa se pensar que o **foco narrativo** estaria mais ligado ao estilo, por meio de uma revisão mais cuidadosa, é mais adequado situá-lo dentro da **construção composicional**, conforme as obras de Bakhtin (2003) e Volóchinov (1986) indicam. O estilo, nesse caso, abrange o modo como a linguagem é trabalhada dentro dessa organização composicional — a maneira como a voz do narrador é expressa e a escolha de palavras, por exemplo, configuram o estilo, mas a escolha do narrador em si e o foco narrativo pertencem à organização estrutural da obra.

4.3.1.4 Interconexão entre conteúdo temático, construção composicional e estilo

A interconexão entre **conteúdo temático, construção composicional e estilo** revela a complexidade da análise literária segundo os teóricos do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, na obra de Jarid Arraes, essas três dimensões estão profundamente imbricadas. Questões como a identidade racial fazem parte do conteúdo temático, mas são moldadas pela construção composicional, que organiza os personagens e os eventos em torno dessa temática central. Ao mesmo tempo, o estilo da autora — caracterizado por uma linguagem intimista e engajada — influencia a maneira como o leitor interage com os temas apresentados.

É essencial ressaltar, conforme destacado por Bakhtin (2003), que todas essas dimensões devem ser analisadas à luz das condições de produção/enunciação. Cada obra está situada em um contexto histórico, social e cultural específico, o que afeta diretamente sua forma e conteúdo. Em *Redemoinho em Dia Quente*, as condições de enunciação são marcadas pela experiência de ser mulher negra no Brasil, uma realidade que molda tanto o conteúdo temático (racismo, identidade, resistência) quanto a forma como esses temas são articulados e apresentados, seja pela estrutura narrativa (construção composicional) ou pelo uso particular da linguagem (estilo).

A composição narrativa, ao envolver vozes de mulheres negras, reflete a organização interna do texto, mas a maneira como essas vozes se expressam linguisticamente pertence ao campo do estilo. Segundo Bakhtin (2003, p. 150), a “organização composicional e o estilo formam uma unidade, mas não são sinônimos; a primeira está relacionada à disposição dos elementos narrativos, enquanto o segundo se refere à maneira como esses elementos são verbalmente realizados”.

Portanto, embora as três categorias sejam distintas, elas se complementam na criação de uma obra literária coerente e significativa.

Em suma, o foco narrativo faz parte da **construção composicional**, pois organiza a forma como a história é contada e define a estrutura narrativa. O **conteúdo temático** abrange as questões centrais da obra, como a identidade racial e o racismo, enquanto o **estilo** refere-se às escolhas linguísticas e expressivas que moldam a experiência do leitor. Na obra *Redemoinho em Dia Quente*, essas três dimensões estão interligadas, criando uma narrativa rica e complexa, que não apenas reflete questões sociais, mas também apresenta uma organização formal cuidadosamente elaborada.

Além disso, conforme argumentam os teóricos do Círculo de Bakhtin, todas essas dimensões devem sempre ser analisadas considerando as **condições de produção e enunciação**, pois a forma e o conteúdo de uma obra estão indissociavelmente ligados ao contexto em que são produzidos. Assim, a análise bakhtiniana revela a profundidade estrutural e temática da obra de Jarid Arraes, destacando sua relevância tanto literária quanto social.

Diante do exposto, podemos observar que as dimensões bakhtinianas — conteúdo temático, construção composicional e estilo — revelam-se profundamente interligadas e essenciais para uma compreensão mais abrangente dos contos que compõem *Redemoinho em Dia Quente*. A análise panorâmica dessas categorias nos permitiu captar como Jarid Arraes estrutura suas narrativas para abordar questões centrais como racismo, identidade e resistência.

Nas próximas seções, essas dimensões são analisadas de forma mais detalhada em cada um dos contos selecionados para o Caderno Pedagógico. A partir de exemplos transcritos dos textos, exploramos como os elementos da narrativa — personagens, foco narrativo, linguagem e temas — contribuem para o desenvolvimento de uma leitura crítica, oferecendo suporte para a prática pedagógica que visa trabalhar literatura e relações étnico-raciais em sala de aula. Assim, o primeiro conto analisado é *Marrom-escuro, marrom-claro*; e sucessivamente, *Mais iluminada que outras*; *Amor na cabeça de oito* e *Beata princesa*.

4.4.1 Marrom-escuro, marrom-claro

No conto Marrom-escuro, Marrom-claro, a narrativa é conduzida em primeira pessoa pela protagonista, que descreve seu relacionamento de amizade com o personagem Diego. A narradora é uma criança de 6 ou 7 anos, que por meio de suas lembranças narradas compartilha suas experiências sociais, especialmente, relacionadas a questões de identidade racial e discriminação racial.

1. Conteúdo temático

Em relação ao **conteúdo temático** o conto explora questões relacionadas à identidade negra, abordando temas como discriminação racial, desigualdade social e puberdade. O fragmento abaixo revela como a protagonista começa a perceber as nuances do racismo que permeia sua vida, mesmo que ainda não compreenda totalmente suas implicações. Importante Mencionar, a narrativa é em 1º pessoa o que nos permite entender os sentimentos da personagem narradora.

- *“Uma vez, ela disse que eu tinha roubado uma caixinha de música que era um porta-joias e tinha uma bailarina rodopiando. Ela gritou que era dela, que eu tinha roubado, que eu era uma ladrona. Me doeu muito ser chamada de ladrona, com sete letras” (Arraes, 2019, p. 35).*

Entretanto apesar de a narradora não compreender as nuances do racismo isso acaba perpetuando como um marco de preconceito racial na sua formação. Neste trecho fica em evidência como a discriminação racial afeta o psicológico e o emocional da protagonista.

- *“Até hoje essa história da caixinha fica futucando meu estômago. Diego parado do lado de fora, tentando escutar a briga, e eu chorando dizendo que não era ladrona, não. Eu não roubei nada, vó, a caixinha é minha. Chorei tanto que fiquei com dor de barriga, passei a tarde inteira no banheiro” (Arraes, 2019, p. 35).*

Neste próximo fragmento a narradora apresenta uma observação relevante sobre a identidade negra. Com base na teoria de Stuart Hall (2006) sobre a construção da identidade, podemos interpretar essa cena como o início de uma conscientização

racial, em que a narradora se depara com a imposição de uma hierarquia de tons de pele. Bakhtin (2003) nos ensina que o conteúdo temático do gênero discursivo envolve mais do que o assunto abordado — trata-se das relações sociais implícitas no discurso. Aqui, a identidade racial é o tema central, articulado pela narrativa inocente da criança que, aos poucos, vai internalizando a violência simbólica do racismo.

- *“Ele colocava o braço ao lado do meu e dizia que o meu marrom era menos marrom que o dele. Eu achava isso um absurdo. Todo marrom é marrom, não tem um que seja mais que o outro. Ele dizia que o dele era mais forte e brilhava mais. Eu ficava emburrada. Queria brilhar também. Do lado da sua prima, você brilha. Ele falava sempre que eu ficava de cara fechada” (Arraes, 2019, p. 35).*

2. Estilo

Com relação ao **estilo**, apresentado no conto, em relação aos tempos verbais há a predominância no *Pretérito-imperfeito* e *Pretérito-perfeito*, o que caracteriza que os fatos narrados se situam, relativamente, distantes do tempo da enunciação, destacando, que os eventos narrados pela protagonista são lembranças do que já aconteceu com ela. Dessa forma, a autora destaca que a protagonista não tem a mesma idade que o tempo da narrativa, mas busca contar de forma linear e sincera os fatos e como se sentiu.

Tempos verbais há a predominância no *Pretérito-imperfeito* e *Pretérito-perfeito*

- *“Minha avó morava numa casa com jardim logo na frente.” (pretérito-imperfeito). (Arraes, 2019, p. 34).*
- *“Eu gostava de sentar no muro e assistir aos carros, às pessoas, aos jumentos passando”. (pretérito-imperfeito). (Arraes, 2019, p. 34).*
- *“Eu nunca entrei lá, ele dizia que a mãe era chata e não gostava de receber visitas” (Pretérito-perfeito). (Arraes, 2019, p. 34).*
- *“Quando eu tinha seis ou sete anos, abriu uma locadora de vídeo game na calçada de frente” (Pretérito-perfeito). (Arraes, 2019, p. 34).*

Marcas da oralidade *presente na narrativa*

O segundo ponto em relação ao estilo são as *marcas da oralidade presente na narrativa* presente na narrativa. Segundo Bakhtin (2003, p. 262) as breves réplicas “dos diálogos do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente em grande função do seu tema, da situação e da composição dos participantes)”. Dessa forma, por meio dessas marcas de oralidades, a autora busca caracterizar a idade, a região e a informalidade da narrativa, o que aproxima o leitor da narradora personagem e sua perspectiva sobre o mundo.

- “Quase sempre eu perdia e aí botava a culpa nos personagens” (Arraes, 2019, p. 34).
- “A gente brigava e eu entrava na casa da minha avó e ficava na sala fingindo assistir à televisão, enquanto ele botava a cara na janela aberta, ajoelhava no sofá de cipó e me chamava baixinho. Ei, ei, ei, ei” (Arraes, 2019, p. 35).
- “Eu nem tinha ganhado a Barbie grávida que vinha com um bebezinho que você empurrava na barriga e tapava com uma parte que encaixava e imitava um bucho de grávida de verdade” (Arraes, 2019, p. 36).
- “Até hoje essa história da caixinha fica futucando meu estômago” (Arraes, 2019, p. 36).

Uso de figuras de linguagem

O terceiro ponto em relação ao estilo é o uso frequente de *figuras da linguagem*, entre elas se destacam o pleonasma e o eufemismo. Dessa forma, observamos que o uso frequente das figuras de linguagem não só busca caracterizar a informalidade e oralidade do cotidiano da narrativa, assim como a idade da protagonista em sua inocência perante alguns fatos narrados, o que contribui para desenvolver a personalidade da narradora personagem. Segundo Bakhtin (2003), todo enunciado reflete a individualidade do falante, pois possui estilo individual, na literatura “o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, e é um dos seus objetivos principais” (Bakhtin, 2003, p. 265).

Pleonasma:

- “Por isso que eu apertava tudo junto. Dava certo” (Arraes, 2019, p. 34).
- “Olhei e vi os dois cochichando e Diego com cara de triste” (Arraes, 2019, p. 36).

Eufemismo.

- “Ele pediu um beijo, um selinho. Fiquei pensando em como seria dar um selinho nele. As duas boquinhas se juntando e estralando em dois bicos, a gente sem jeito, depois com vergonha” (Arraes, 2019, p. 36).
- “Fiquei caladinha, assustada com o tamanho da expectativa que crescia na minha barriga” (Arraes, 2019, p. 36).

3. Construção composicional

Em relação à **construção composicional** do conto, verificamos as seguintes características:

Por meio da narrativa em primeira pessoa, a autora busca aproximar o leitor à narradora personagem, uma menina de 6 a 7 anos negras, às suas lembranças e experiências, emoções e impressões perante os acontecimentos ao longo da narrativa, os quais envolvem identidade racial e discriminação racial. Embora a protagonista seja narradora, ela não é onisciente o que não uma dimensão ampla sobre os demais personagens, mas apenas sua perspectiva dos fatos narrados.

Texto Narrativo em (1ª pessoa)

- Eu gostava de sentar no muro e assistir aos carros, às pessoas, aos jumentos passando” (Arraes, 2019, p. 34).
- “Eu nunca entrei lá, ele dizia que a mãe era chata e não gostava de receber visitas” (Arraes, 2019, p. 34).
- “Eu ficava emburrada” (Arraes, 2019, p. 35).

Espaço definido do conto

O espaço apresentado no conto, se caracteriza como espaço definido. Sendo ele delimitado a casa da avó e a rua a qual a narradora estava inserida. Ademais, por meio da delimitação do espaço, podemos observar os acontecimentos e interação envolvendo a protagonista e sua relação de amizade com o seu amigo Diego, o que nos leva a compreender, mesmo de forma suave, a desigualdade social entre eles, sendo este elemento, um fato essencial para o clímax do conto, o rompimento da amizade. Portanto, o espaço definido, é importante a construção narrativa, uma vez que os acontecimentos do conto e as condições sociais dos personagens, estão atrelados ao espaço da narrativa.

- *“Minha avó morava numa casa com jardim logo na frente” (Arraes, 2019, p. 34).*
- *“Ele morava na casa ao lado da locadora, uma casinha pequena com porta de madeira e um janelão que vivia fechado” (Arraes, 2019, p. 34).*
- *” A gente brigava e eu entrava na casa da minha avó e ficava na sala fingindo assistir à televisão, enquanto ele botava a cara na janela aberta, ajoelhava no sofá de cipó e me chamava baixinho” (Arraes, 2019, p. 35).*
- *“Achei muito injusto que a mãe dele visse o jardim de grama da minha avó e pensasse que eu era rica. Eu só ia pra lá duas vezes por ano. Não era minha casa” (Arraes, 2019, p. 36).*

Tempo determinado

Para demarcar tempo a narrativa a autora utilizou-se do tempo verbal *pretérito-perfeito e imperfeito e a idade da protagonista*. Além disso, podemos observar que a narrativa se trata de lembranças vivenciadas pela narradora personagem, e que no momento da narrativa possui uma idade diferente. Dessa maneira, os elementos demarcadores de tempo contribuem para que o leitor entenda, que desde cedo as crianças negras já vivenciam questões sobre identidade racial e discriminação racial, embora ainda sejam inocentes.

- *Quando eu tinha seis ou sete anos, abriu uma locadora de video game na calçada da frente.*

- *E aí minhas férias se resumiam a pedir dinheiro aos adultos pra jogar Street Fighter.*
- *“Ela disse que você é rica e eu sou pobre e a gente não pode ser amigo” (Arraes, 2019, p. 36).*

4.4.2 Mais iluminada que outras

1. Conteúdo temático

Em relação ao **conteúdo temático** o conto *Mais iluminada que outras* traz a reflexão de uma narradora adulta que, ao questionar o apagamento da história da escravidão na região do Cariri, denuncia a negligência em torno desse legado. A partir de Bakhtin (2003), podemos entender que o estilo dessa obra reflete uma crítica cultural e social, expressa em uma linguagem poética que questiona a mediocridade histórica da sociedade brasileira em lidar com sua herança escravocrata. Além disso, essa narrativa propõe uma crítica incisiva à omissão histórica e ao silenciamento da cultura negra.

Ancestralidade e crítica social

- *“Dizem e eu ouvi, mas depois também li, que o estado do Ceará aboliu a escravidão quatro anos antes do restante do país. Todos aqueles corpos que eram trazidos com seus dedos contados, seus calcanhares prontos e seus umbigos em fogo, todos eles foram interrompidos no porto” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Eu nunca levantei a mão durante uma aula e perguntei: professora, existiu escravidão no Cariri? Quem foi dono de escravos no Cariri?” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Os jornalistas chegarão amanhã e logo todos verão imagens de minha vaca morta e de meu mandacaru — é nele que coço a consciência. Portanto, sinto muito, mas não posso levantar a questão e pedir uma lista histórica de famílias que enriqueceram com os corpos negros torturados. Não posso usar minha aparência intimidadora, poderosa, minha altíssima figura e minhas belas garras*

tingidas para mandar que tornem as informações acessíveis” (Arraes, 2019, p. 38).

O conteúdo temático deste conto, ao lidar com a invisibilização da história negra, cria um campo fértil para a análise crítica em sala de aula. A competência 6 da BNCC, que incentiva o reconhecimento de produções artísticas e culturais, pode ser desenvolvida através da análise deste conto, permitindo que os estudantes reflitam sobre a importância da memória histórica e da representatividade.

- *Eu boto um pé atrás do outro e milhares de seres dão pequenos pulos e correm com seus sapatinhos bobos” (Arraes, 2019, p. 37).*

No conto, *Mais iluminada que outras* a narrativa é conduzida em primeira pessoa pela protagonista, uma mulher negra. Por meio de uma narrativa poética e simbólica a narradora faz uma auto descrição do seu corpo, o corpo negro e como a sociedade e ela se enxerga. Neste trecho observamos, por meio da narrativa da personagem, questões de identidade racial e discriminação racial se mesclam em um discurso poético.

Identidade racial e discriminação racial

- *“Este corpo é um corpo faminto, dentado, cruel, capaz e violento. Movo os braços e multidões correm desesperadas. Caminho no escuro com o rosto para baixo, pois cada parte isolada de mim tem sua própria vida e não quero domá-las. Animal da caatinga. Forte demais. Engolidora de espadas e espinhos” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Este corpo que eu tenho é um repetido desagrado. Caminhar neste corpo, por essas ruas, é um infinito cansaço” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Mas meu queixo me serve, não é trêmulo, e minha língua conhece toda sorte de habilidades. Meus joelhos são duros e cuidados com cremes que custam mais de cinquenta reais. As minhas digitais. Elas são tecnologias selvagens que desbloqueiam mensagens, segredos, ofensas, tratados, reconciliações, números que pagam. Eu não devo os líquidos do meu corpo a ninguém. Quando vomito, tenho minhas razões” (Arraes, 2019, p. 38).*

- *“Mas sou bicho e, quando entro num recinto, os mínimos besouros batem suas asas translúcidas em inconveniência” (Arraes, 2019, p. 38).*
- *E um cabelo que, espero, me faça sombra” (Arraes, 2019, p. 38).*

2. Estilo

Com relação ao o estilo apresentado no conto, constatamos há predominância de verbos no presente do indicativo

Com relação ao **estilo**, apresentado no conto, em relação aos tempos verbais há a predominância no *Presente do indicativo e Pretérito perfeito do indicativo*. Dessa forma, por meio destes tempos verbais a autora busca mesclar uma narrativa, na perspectiva da narradora personagem, uma mulher negra da região do Cariri as suas perspectivas do presente e do passado em relação ao seu corpo e seu lugar no mundo e suas impressões sobre todo processo de abolição da escravatura.

Segundo Bakhtin (2003, p. 269),

se examinarmos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de um fenômeno linguístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.

Presente do indicativo

- *“Tenho dois seios, estas duas coxas, duas mãos que me são muito úteis, olhos escuros, estas duas sobrancelhas que preencho com maquiagem comprada por dezenove e noventa e orelhas que não aceitam bijuterias” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Movo os braços e multidões correm desesperadas” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Caminho no escuro com o rosto para baixo, pois cada parte isolada de mim tem sua própria vida e não quero domá-las” (Arraes, 2019, p. 37).*

Pretérito perfeito do indicativo

- “Dizem e eu ouvi, mas depois também li, que o estado do Ceará aboliu a escravidão quatro anos antes do restante do país” (Arraes, 2019, p. 37).
- “Eu ouvi e li, porque me disseram, que essa terra foi mais iluminada do que as outras, já que os corpos navegados foram libertos quatro anos antes dos demais” (Arraes, 2019, p. 37).
- “Eu nunca levantei a mão durante uma aula e perguntei: professora, existiu escravidão no Cariri? Quem foi dono de escravos no Cariri?” (Arraes, 2019, p. 38).

Uso de adjetivos como representação simbólica

Outro fato de estilo que se destaca no conto e a forma que a autora utiliza de adjetivos para caracterizar a narrativa, principalmente em momentos de descrição dando ênfase em alguns adjetivos na descrição do corpo negro. Dessa forma, por meio destes adjetivos descreve como se vê e como a sociedade a vê criando um paralelo de perspectivas entre identidade racial e discriminação racial.

- “Tenho dois seios, estas duas coxas, duas mãos que me são muito úteis, olhos escuras, estas duas sobrancelhas que preencho com maquiagem comprada por dezenove e noventa e orelhas que não aceitam bijuterias. Este corpo é um corpo faminto, dentado, cruel, capaz e violento. Movo os braços e multidões correm desesperadas” (Arraes, 2019, p. 37).
- “Eu tenho estas nádegas, este nariz com dois buracos que ventilam meu sangue, tenho também unhas fortes que adorno com gel comprado por cento e cinquenta reais e duas panturrilhas hipertrofiadas pelos exercícios constantes” (Arraes, 2019, p. 37).
- “Portanto, sinto muito, mas não posso levantar a questão e pedir uma lista histórica de famílias que enriqueceram com os corpos negros torturados. Não posso usar minha aparência intimidadora, poderosa, minha altíssima figura e minhas belas garras tingidas para mandar que tornem as informações acessíveis. Eu vou ficar aqui, deitada no meu chão rachado” (Arraes, 2019, p. 38).

Figuras de linguagem e Linguagem poética presente no conto

Outro elemento que se destaca neste conto em relação ao estilo é o uso frequente de figuras da linguagem, sendo elas a aliteração e a metáfora. Dessa forma, por meio das figuras de linguagem narrativa dá lugar a uma escrita poética acompanhada de uma forte carga emocional e consciência racial. Neste conto, o corpo negro fala e representa todos os antepassados, vítimas do processo de escravização na região do Cariri. As vozes representadas são revestidas por “uma coletividade que não só tem a necessidade urgente de ser ouvida, mas também de ouvir. É um coletivo plural” (Santos, 2020, p. 501).

Para Bakhtin (2003), a língua mantém relação com a necessidade do homem de se expressar e se definir “A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo” (Bakhtin, 2003, p. 270).

Aliteração

- *“Tenho dois seios, estas duas coxas, duas mãos que me são muito úteis, olhos escuros, estas duas sobrancelhas que preencho com maquiagem comprada por dezenove e noventa e orelhas que não aceitam bijuterias” (Arraes, 2019, p. 37).*

Metáfora:

- *“Caminho no escuro com o rosto para baixo, pois cada parte isolada de mim tem sua própria vida e não quero domá-las. Animal da caatinga. Forte demais. Engolidora de espadas e espinhos” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“As minhas digitais. Elas são tecnologias selvagens que desbloqueiam mensagens, segredos, ofensas, tratados, reconciliações, números que pagam” (Arraes, 2019, p. 38).*

Linguagem poética presente no conto

- *“Tenho dois seios, estas duas coxas, duas mãos que me são muito úteis, olhos escuros, estas duas sobrancelhas que preencho com maquiagem comprada por dezenove e noventa e orelhas que não aceitam bijuterias. Este corpo é um*

corpo faminto, dentado, cruel, capaz e violento. Movo os braços e multidões correm desesperadas. Caminho no escuro com o rosto para baixo, pois cada parte isolada de mim tem sua própria vida e não quero domá-las. Animal da caatinga. Forte demais. Engolidora de espadas e espinhos” (Arraes, 2019, p. 37).

- *“Aquece meu corpo, me queima os fatos, me exhibe monstruosa e com dentes pontiagudos. Esses dois seios à mercê da gravidade de quem sou. E um cabelo que, espero, me faça sombra” (Arraes, 2019, p. 38).*

3. Construção composicional

Em relação a construção composicional, o conto apresenta a personagem protagonista, uma mulher negra, a forma por meio de uma linguagem poética demonstra suas emoções e impressões perante os acontecimentos ao longo da narrativa. Dessa maneira, por meio da narrativa em 1º pessoa é possível que o leitor entenda como a personagem protagonista/narradora, sendo mulher negra, como ela se enxerga no presente e como ela se relaciona com sua ancestralidade e as situações cotidianas e aceitação.

No que diz respeito à **construção composicional** do conto em tela, verificamos as seguintes características:

Texto narrado em 1ª pessoa singular:

Por meio da narrativa em primeira pessoa, a personagem narradora busca demonstrar ter consciência sobre o seu corpo negro representa para a sociedade, e o impacto que ele causa em ambientes sociais. Além disso, a personagem narradora demonstra harmonia e aceitação em relação a sua aparência e consciência da sua herança ancestral. Dessa forma, a personagem, uma mulher negra, reconhece seu lugar no mundo, sua luz, mas também como é vista, e mostra-se relutante para sobreviver e persistir em meio a toda a violência e desprezo sofrido pelos seus antepassados, e ainda, sim, presente em seu corpo, ao longo da história.

Além disso, a narradora mostra consciência sobre como seus aspectos físicos, de pessoa negra pode assustar, ou seja, seu corpo chega antes da sua personalidade nos lugares, mas ela não renuncia a si para ser aceita, ela abraça sua ancestralidade,

pois sabe que seus antepassados estão sempre com ela, sabe se impor e seu valor oscilando entre o humano e animal para impor sua presença.

- *“Eu tenho estas nádegas, este nariz com dois buracos que ventilam meu sangue, tenho também unhas fortes que adorno com gel comprado por cento e cinquenta reais e duas panturrilhas hipertrofiadas pelos exercícios constantes” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Este corpo que eu tenho é um repetido desagrado. Caminhar neste corpo, por essas ruas, é um infinito cansaço” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Eu boto um pé atrás do outro e milhares de seres dão pequenos pulos e correm com seus sapatinhos bobos” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Eu gostaria de perguntar agora, mas hoje estou longe de todos, mudei minha casa para o mundo de chão rachado e convidei uma equipe de filmagem da televisão” (Arraes, 2019, p. 38).*

Espaço geográfico definido

Neste conto, a autora buscou definir o espaço geográfico com a região do Cariri e trazer uma reflexão sobre todo o processo de abolição que aconteceu nesta região assim como ainda os efeitos do processo de escravatura se faz presente nas pessoas descendentes.

- *“Por bastante tempo contado em calendário, não consegui me lembrar do nome de quem liderou o quê, de quem fez, deixou de fazer, onde ou quando e por que o Ceará ou o Cariri tinham a ver com isso” (Arraes, 2019, p. 37-38).*

Tempo indeterminado, entre presente e passado, não linear

Em relação ao tempo apresentado no conto, observa-se que a autora faz usos do tempo verbal, para construção do tempo na narrativa. Além disso, a personagem protagonista narra mescla elementos do presente e do passado de uma de mulher negra no presente, e sua ancestralidade no passado, demarcando a região do Cariri. Dessa forma, o conto apresenta um tempo não determinado, onde o passado de escravidão dos seus passados, ainda se faz presente em seu corpo, um corpo

subjugado por terceiros, mais um corpo forte e resistente nas perspectivas da protagonista no presente.

- *“Dizem e eu ouvi, mas depois também li, que o estado do Ceará aboliu a escravidão quatro anos antes do restante do país” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Eu ouvi e li, porque me disseram, que essa terra foi mais iluminada do que as outras, já que os corpos navegados foram libertos quatro anos antes dos demais” (Arraes, 2019, p. 37).*
- *“Eu gostaria de perguntar agora, mas hoje estou longe de todos, mudei minha casa para o mundo de chão rachado e convidei uma equipe de filmagem da televisão” (Arraes, 2019, p. 38).*

4.4.3 Amor com cabeça de oito

No conto *Amor com cabeça de oito*, a narradora recorda sua infância, assim como laços de amizade com sua melhor amiga e o primeiro amor. Além disso, observa-se a presença da desigualdade social e pobreza, representados na narrativa, assim como o crime, sendo consequência da discriminação social e racial.

1. Conteúdo temático

O conteúdo temático está profundamente ligado às questões de marginalização e desigualdade, permitindo uma análise pedagógica que promova a reflexão sobre justiça social e violência estrutural, temas centrais na obra de Jarid Arraes.

Desigualdade social

- *“Seu Manéu era o carroceiro da nossa rua e também o único carroceiro que eu conhecia. Quando eu tinha oito, não entendia que quando um pai de família é carroceiro isso quer dizer que ele não tem muita escolha de sustento” (Arraes, 2019, p. 54).*
- *“Mas uma coisa que eu gostava de fazer de muita amiga era tomar banho. O banheiro lá de casa era todo no azulejo branco, uma coisa bonita, com pia nova*

e um armarinho daqueles que abre e tem lugar pra guardar escova. Eu sentia o maior orgulho de chamar Gabriela e Corrinha pra tomar banho comigo” (Arraes, 2019, p. 56).

- *“Hoje eu sei que ela fazia isso porque devia ter pouca comida, mas com minha cabeça de oito eu não sabia” (Arraes, 2019, p. 55).*

Violência Policial

No conto Amor com cabeça de oito, o narrador, uma criança de 8 anos, descreve sua percepção do mundo à sua volta, incluindo as desigualdades sociais e a violência policial. Dessa maneira, revela a ingenuidade da criança ao lidar com a realidade da pobreza e das relações de poder.

- *“Mas Tiago foi se meter com o que não presta, andar com umas figuras de outro trecho” (Arraes, 2019, p. 58).*
- *“Mas a polícia começou a bater mais lá no nosso trecho. Primeiro o carro dava só uma passada por dia, depois a polícia ficou perguntando por ele, perguntando coisa pra mãe dele” (Arraes, 2019, p. 58).*
- *“Pouco tempo depois chegou a notícia que Tiago tinha morrido de acidente. Não sei dizer como, porque ninguém me contou direito e eu também não fui perguntar” (Arraes, 2019, p. 58).*

Esse conto aborda, de forma sutil, a realidade da exclusão social e racial, ao mostrar como o narrador gradualmente percebe as limitações impostas por sua condição social. Esse conto também pode ser trabalhado com a competência 1 da BNCC, incentivando a interpretação crítica de discursos sociais e culturais.

2. Estilo

Com relação ao **estilo**, apresentado no conto, em relação aos tempos verbais há a predominância no *pretérito perfeito e imperfeito do indicativo*. Por meio destes tempos verbais a autora desenvolve a narrativa, na perspectiva da narradora personagem, recordando sua época de infância quando tinha oito anos e suas relações sociais.

Pretérito imperfeito do Indicativo

- “Quando eu tinha oito, não entendia que quando um pai de família é carroceiro isso quer dizer que ele não tem muita escolha de sustento” (Arraes, 2019, p. 54). (Pretérito imperfeito do indicativo).
- “Aí ela botava tudo na bacia, dava uma colher pra cada e dizia pra gente comer junto” (Arraes, 2019, p. 54). (Pretérito imperfeito do indicativo).
- “Ficou todo mundo tão feliz, sentindo a língua descansar, que quase não se acreditou”. (Pretérito Perfeito do indicativo)

Pretérito perfeito

- “Aí eu vi Gabriela pába, viu. A pobre. Na minha casa também não tinha” (Arraes, 2019, p. 55). (Pretérito Perfeito do indicativo)
- “Eu só fechei o olho e levantei um pouco a cabeça, porque ele era mais alto que eu, aí ele abaixou um pouco a cabeça e me deu um beijo de língua” (Arraes, 2019, p. 57). (Pretérito Perfeito do indicativo).

Figuras de linguagem recorrentes

Outro elemento estilístico utilizados pela autora no conto e o uso frequente de figuras de linguagens. Dessa forma, observamos que o artifício é utilizado na narrativa como uma forma de aproximar a linguagem informal, e a construção da personagem levando em conta aspectos linguísticos relacionados à idade região e oralidade da personagem, uma vez que a personagem protagonista narradora se trata de uma criança narrando eventos passados e suas impressões

Anáfora

- *Depois, na volta, a gente tinha que vir bem espremida porque dividia o espaço com meio mundo de coisa. Duas meninas e um monte de terra. Duas meninas e uma geladeira réa. Duas meninas e muito tijolo” (Arraes, 2019, p. 55). (Anáfora).*

Hipérbole

- “Tiago era tão bonito que chega me dava vontade de morrer” (Arraes, 2019, p. 56). (Hipérbole).
- “Quando eu via Tiago tinha um desespero bem no meu umbigo, um fogo de correr, de rolar no chão, de bater na minha própria cara, de fazer qualquer coisa muito doida, porque eu nunca sabia como guardar o que eu sentia” (Arraes, 2019, p. 56). (Metáfora).
- “Parecia que tudo ia explodir ou sair vazando, parecia que ia acontecer que nem quando chovia e a rua inteira ficava parecendo um rio” (Arraes, 2019, p. 56). (Hipérbole)
- “Parecia que eu queria morrer, mas eu queria ficar viva pra olhar a cara de Tiago” (Arraes, 2019, p. 56). (Hipérbole)
- “Tava morta de apaixonada, a pobre” (Arraes, 2019, p. 57). (Hipérbole).

Comparação

- “Parecia que ele só tava de onda mesmo e que eu era uma jumenta carregando uma carroça de amor” (Arraes, 2019, p. 57).

Informalidade, oralidade e variação linguística presentes na linguagem da narrativa

A linguagem informal, assim como expressões da oralidade, gírias e variações linguísticas na narrativa contribuem para a construção e caracterização da personagem narradora, a qual se trata de uma criança de 8 anos, em suas dimensões sociais, idade e regional além de e suas perspectivas sobre os fatos narrados no decorrer do conto. Desta forma, estes elementos linguísticos nos aproximam da personagem narradora e sobre suas impressões sobre os temas de desigualdade social e violência policial

- “E mais o seu Manéu dizendo ô, ô, ô. Coitado do jumento” (Arraes, 2019, p. 55).

- *“Aí na bacia ficava misturado o arroz, o feijão e uns pedaços de carne de sol, porque essa era a comida que a gente mais comia” (Arraes, 2019, p. 55). (linguagem informal, oralidade).*
- *“Pelo menos de mistura. Mainha agradecia sempre a Deus que nunca faltava mistura”. (Arraes, 2019, p. 55). (Variação linguística)*
- *“Cada boca era um espaço maior na barriga, uma lombriga que depois me deixava sem dormir direito” (Arraes, 2019, p. 55). (Variação linguística).*
- *A gente danava xampu no chão e ficava escorregando que nem fosse um toboáguas. (Arraes, 2019, p. 56). (Oralidade).*
- *Tinha só “Tiago ou o irmão de Gabriela, mas o irmão de Gabriela eu achava uma trepeça que vivia com o pé sujo de barro e a chinela torada” (Arraes, 2019, p. 56). (Variação linguística).*
- *“Era engraçado, né, eu pensando em beijo de língua e brincando de Barbie e de bater figurinha no bafó” (Arraes, 2019, p. 57). (Oralidade, variação linguística).*
- *“Uma vez eu cansei daquela munganga” (Arraes, 2019, p. 57). (Variação linguística).*
- *“Se você acordasse no pinote com barulho de moto, certeza que era Tiago” (Arraes, 2019, p. 58). (Variação linguística).*

3. Construção composicional

Em relação a construção composicional, o conto apresenta a personagem protagonista, uma criança de 8 anos, que por meio de uma linguagem informal e em primeira pessoa relata lembranças e impressões perante os acontecimentos ao longo da narrativa. Dessa maneira, por meio da narrativa em 1º pessoa é possível que o leitor entenda como a personagem protagonista/narradora, uma criança de oito, sua percepção sobre fatos cotidianos, o quais estão relacionados a desigualdade sociais e violência policial.

No que diz respeito à **construção composicional** do conto em tela, verificamos as seguintes características:

Narrador em primeira (1ª pessoa)

O conto apresenta narrador em primeira pessoa, meninas de 8 anos. Dessa forma, por meio deste narrador podemos observar como a personagem se relaciona com os demais personagens e como e quais sobre suas impressões sobre assuntos relacionados a desigualdade social e violência policial. Além do mais, o termo “com cabeça de oito” é recorrente repetido durante a narrativa, conotando e denotando sentido, ora afirmando a idade da protagonista, ora buscando a semântica de imaturidade da narradora perante os fatos narrados. Dessa forma, o narrador em primeira pessoa aproxima o leitor às interpretações sociais da protagonista.

- *“Seu Manéu era o carroceiro da nossa rua e também o único carroceiro que eu conhecia” (Arraes, 2019, p. 54).*
- *“Dentro da minha cabeça, eu mandava tudo pra baixa da égua. Fazia uma ruma de coisa que o povo falava pra não fazer. Soltava carrapeta e raia, batia figurinha no bafo, torcia pelo Flamengo, jogava bila e brigava por causa de futebol, ainda mais com Danilo, que torcia pelo Corinthians” (Arraes, 2019, p. 54).*
- *“Eu só vivia com os meninos, mas também brincava com as meninas. Brincava muito de Barbie e de bola. De bola todo mundo brincava” (Arraes, 2019, p. 54).*

Espaço geográfico definido

Em relação ao espaço ele é definido, pela narradora protagonista como sendo sua casa a rua a qual ela e os amigos moravam. Dessa forma, por meio da delimitação do espaço a personagem caracteriza não somente suas experiências sociais como também representa o cotidiano a que muitos brasileiros podem estar inseridos.

- *“Seu Manéu era o carroceiro da nossa rua e também o único carroceiro que eu conhecia” (Arraes, 2019, p. 54).*
- *Na minha casa também não tinha tanto de comer sobrando, mas minha mãe nunca mandou ninguém simbora” (Arraes, 2019, p. 55).*
- *“O banheiro lá de casa era todo no azulejo branco, uma coisa bonita, com pia nova e um armarinho daqueles que abre e tem lugar pra guardar escova” (Arraes, 2019, p. 56).*

- *“Pois eu lembro muito bem que ele me levou pro muro de trás da minha casa e falou pra eu fechar o olho” (Arraes, 2019, p. 57).*

Tempo definido

Em relação ao tempo apresentado no conto ele é definido pela narradora protagonista afirmando sua idade e do personagem Tiago. Contudo, ele não é linear porque há um salto de 8 a 10 anos o que mostra que a narradora fez um recorde dos eventos narrados, focando assim nas suas experiências de infância e pré-adolescência mais relevantes.

- *“Quando eu tinha oito, não entendia que quando um pai de família é carroceiro isso quer dizer que ele não tem muita escolha de sustento” (Arraes, 2019, p. 54).*
- *“Mas eu, com minha cabeça de oito, achava a carroça maravilhosa, rangendo rua acima e rua abaixo, contando histórias de onde vinha” (Arraes, 2019, p. 54).*
- *“Aí eu já tinha uns dez e ele tinha catorze” (Arraes, 2019, p. 57).*

4.4.4 Beata Princesa

Beata Princesa apresenta uma narradora que se emociona ao encontrar uma imagem de uma Santa negra, algo raro na iconografia católica. "Desde que a viu pela primeira vez, ficou encantada (...) quando encontrou a estátua de tamanho real daquela mulher de pele escura e expressão triste" (Arraes, 2019, p. 216). Esse conto trata de questões de representatividade e identidade, temas essenciais para a construção da autoestima e do pertencimento.

1. Conteúdo temático

Em relação ao conteúdo temático, a narrativa do conto permite uma abordagem pedagógica focada na importância da representatividade cultural, especialmente no que se refere à iconografia religiosa. A identificação da narradora com a Santa negra reflete a busca por reconhecimento e visibilidade em um espaço cultural que

tradicionalmente marginaliza figuras negras. Dessa forma dentro do conteúdo temático alguns elementos se destacam como: Personagens frente a questões raciais e representatividade negra, personagem frente a questões religiosos.

Personagens frente a questões raciais e representatividade negra:

- *“Desde que a viu pela primeira vez, ficou encantada. Visitava o Horto num passeio escolar, quando encontrou a estátua de tamanho real daquela mulher de pele escura e expressão triste, ao lado da estátua do Padre Cícero. Não conteve a curiosidade. O sentimento.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Era uma tarde tranquila, fora do tempo de romaria. Ficou duas horas sentada no chão, desenhando concentrada, tentando capturar os traços de sua querida Santa. A roupa, seu olhar para baixo, o nariz, a pele escura como a sua, o cabelo crespo como o seu.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Voltou para casa satisfeita. Colocou todos os desenhos que fez pelas paredes do quarto. Mais de quinze. A Beata de vestes negras cuidando de suas brincadeiras, dos momentos de estudo, de todos os seus sonhos.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Amava muito a Beata. Pediu uma estátua para os pais, mas não lhe deram. Então pediu para visitar o Horto novamente. Levou seu caderno e uma caixa de lápis de cor para tentar desenhá-la.*

Personagem frente às questões religiosos

- *“Beata Maria de Araújo, o nome que lhe atraía. Essa palavra Beata era especial, como o título de rainha, princesa ou imperatriz. Imaginava a Beata com vestidos bufantes, dançando com gestos delicados, descendo escadarias de castelos, uma coroa de cristais ou diamantes.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Era santa, isso sabia. Tinha feito um milagre. Sua boca transformou uma hóstia em sangue. Não entendia por que transformar algo de comer em sangue, que tem um gosto tão ruim, mas era um milagre, lhe explicaram que aquele sangue representava o sangue de Jesus.” (Arraes, 2019, p. 116).*

Em sala de aula, esse conto pode ser utilizado para promover discussões em torno da competência 3 da BNCC, que propõe o protagonismo e a valorização da diversidade de saberes e identidades culturais.

2. Estilo

Em relação ao *Estilo* apresentado no conto em tela, observamos: Presença do verbo no *pretérito perfeito e imperfeito do indicativo*. Dessa forma por meio do tempo verbal, a personagem, uma criança negra busca descrever o evento onde se encontra com uma representação negra divina, no caso a Santa Beata e quais as emoções e impressões que encontro causa a ela ao se deparar com um Santa que possui fenótipos como os dela.

Assim, por meio das formas verbais mostram que se trata de eventos no passado, mas que ainda sim se encontra no imaginário da protagonista narradora. Deixando em evidência assim todo o simbolismo deste encontro.

Pretérito imperfeito do indicativo

- *“Era santa, isso sabia. Tinha feito um milagre.” (Pretérito imperfeito do indicativo).* (Arraes, 2019, p. 116).
- *“Amava muito a Beata. Pediu uma estátua para os pais, mas não lhe deram.” (Pretérito imperfeito do indicativo).*

Pretérito perfeito do indicativo

- *“Então pediu para visitar o Horto novamente.” (Pretérito perfeito do indicativo).* (Arraes, 2019, p. 116).
- *“Sua boca transformou uma hóstia em sangue. Não entendia por que transformar algo de comer em sangue, que tem um gosto tão ruim, mas era um milagre, lhe explicaram que aquele sangue representava o sangue de Jesus.” (Pretérito perfeito do indicativo).* (Arraes, 2019, p. 116).

3. Construção composicional

Neste conto, intitulado *Beata Princesa* no que diz respeito à construção composicional. Por meio do narrador em 3º pessoa onisciente, observa-se o sentimento de orgulho despertar na personagem protagonista, a criança negra, ao se deparar com a santa possuía fenótipos idênticos aos seus, tais como a cor da pele, o nariz e o cabelo. Dessa forma, por meio do narrador, podemos entender com mais detalhes todos sentimento e sensação que este encontro causa na protagonista.

Narrador em 3º Pessoa

- *“Desde que a viu pela primeira vez, ficou encantada. Visitava o Horto num passeio escolar, quando encontrou a estátua de tamanho real daquela mulher de pele escura e expressão triste, ao lado da estátua do Padre Cícero.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Imaginava a Beata com vestidos bufantes, dançando com gestos delicados, descendo escadarias de castelos, uma coroa de cristais ou diamantes.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Não entendia por que transformar algo de comer em sangue, que tem um gosto tão ruim, mas era um milagre, lhe explicaram que aquele sangue representava o sangue de Jesus.” (Arraes, 2019, p. 116).*

Espaço geográfico definido

Outros elementos importantes na narrativa são a delimitação do espaço e tempo na narrativa. Em relação de espaço, foi delimitado em dois, sendo eles o passeio no Horto, onde a protagonista teve seu encontro com a Beta Princesa, a santa, e a sua casa. por meio da delimitação do tempo, a autora Jarid Arraes deixa em evidência, a as relações raciais, fazem parte da sociedade, e estão presentes em momentos mais rotineiros, sejam das pessoas negras crianças ou adultas.

- *“Visitava o Horto num passeio escolar, quando encontrou a estátua de tamanho real daquela mulher de pele escura e expressão triste [...].” (Arraes, 2019, p. 116).*

- *“Pedi uma estátua para os pais, mas não lhe deram. Então pedi para visitar o Horto novamente. Levou seu caderno e uma caixa de lápis de cor para tentar desenhá-la.” (Arraes, 2019, p. 116).*
- *“Voltou para casa satisfeita.” (Arraes, 2019, p. 116).*

Tempo definido

Em relação ao tempo, ele se utiliza de conjugação verbal para marcar um tempo passado. Além disso, ela busca demarcar o tempo da narrativa com algumas palavras. A demarcação do tempo, é importante para situar o leitor a todo processo de identificação e apreciação que a protagonista foi desenvolvendo com o decorrer do conto.

- *“Era uma tarde tranquila, fora do tempo de romaria. Ficou duas horas sentada no chão, desenhando concentrada, tentando capturar os traços de sua querida Santa.” (Arraes, 2019, p. 116).*

Dessa forma, por meio do conto beata princesa enfatiza-se a importância da representatividade das pessoas negras na sociedade e seu papel fundamental no desenvolvimento do sentimento de pertencimento entre a população negra.

A análise dos contos selecionados da obra *Redemoinho em Dia Quente* revela como Jarid Arraes utiliza a literatura para abordar questões centrais da experiência negra no Brasil, como racismo, identidade, resistência e desigualdade social. Por meio das categorias bakhtinianas de conteúdo temático, estilo e construção composicional, exploramos, ainda que brevemente, como essas histórias articulam-se para criar uma obra crítica e engajada.

Além disso, ao conectar a obra às competências da BNCC, evidenciamos como a literatura pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica para promover o letramento literário e a educação antirracista. *Redemoinho em Dia Quente* não só oferece reflexões profundas sobre o Brasil contemporâneo, mas também convida os estudantes a se engajarem em uma leitura crítica e transformadora, essencial para a formação de cidadãos conscientes e empáticos.

Nessa perspectiva, podemos observar que, de acordo com Brait (1997), durante o percurso de sua existência futura, a obra adquire novos significados e interpretações, evidenciando assim a capacidade de transcender sua condição original e o contexto histórico em que foi criada.

Isso significa dizer que os sentidos de uma obra podem existir de forma latente ou potencial, porém, só se revelam em um contexto cultural capaz de acolher e favorecer o seu desdobramento fecundo através do diálogo que se estabelece entre os contemporâneos de uma época passada e os contemporâneos das épocas anteriores (Brait, 1997, 343-344).

De acordo com essa concepção, o ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula, se torna um lugar pertinente para o desenvolvimento dialógico entre autores contemporâneos e os canônicos da literatura brasileira. Além disso, trazer reflexões, debates e discussões pertinentes sobre temáticas raciais, assim como já sugerido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)* ancorada pela Lei nº 10.639/03 trará grandes contribuições para formação dos estudantes na aprendizagem de literatura e a conscientização étnico racial.

Após o estudo dos contos selecionados da obra literária em questão, passamos a tratar das particularidades do Caderno Pedagógico elaborado a partir desses contos. O material, conforme já mencionado, destina-se aos docentes e é baseado na metodologia intitulada Sequência Expandida de Letramento Literário (Cosson, 2022). Com isso, buscamos oferecer contribuições significativas para o ensino de literatura na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Médio.

Com objetivo de sintetizar as análises efetivadas, apresentamos os quadros a seguir:

Quadro 4 – Características do conto “Marrom-claro, marrom-escuro”

<i>Dimensão bakhtiniana</i>	- Especificidades do conto
<i>Contexto de produção</i>	Produtora: Jarid Arraes, autora contemporânea nordestina e negra.
	- Interlocutor: Adolescentes e estudantes das escolas públicas e privadas que buscam conhecer obras e autores contemporâneos, que abordam a temática étnico racial. A obra também pode ser apreciada por pessoas de diferentes idades que se interessam pelas <i>Relações Étnico-Raciais</i> para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que pretendem abordá-lo em

	ambiente educacional ou fora dele, tais como professores e pesquisadores.
	- Local de circulação: Bibliotecas escolares e universitárias, feiras de livros, mídia digital, dentre outros.
	- Momento da produção: Ano 2019
<i>Conteúdo temático</i>	- Tema apresentado neste conto traz uma reflexão sobre várias temáticas como: desigualdade social, puberdade, eventos da infância, principalmente, aos laços de amizade de duas crianças negras, identidade negra, e eventos relacionado à discriminação racial, assim como o colorismo.
<i>Estilo</i>	- Predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. - Uso da linguagem coloquial para caracterização dos personagens e a predominância da linguagem formal no restante da narrativa. - Utilização de figuras de linguagem que caracteriza a linguagem coloquial, pleonasma, eufemismo.
<i>Construção composicional</i>	- Texto Narrativo em (1ª pessoa). - Espaço determinado (casa da vó, casa do Diego). - Tempo determinado (seis a sete anos, minhas férias). - Marcas da oralidade na narrativa, com predominância da concordância nominal e verbal de acordo com as regras gramaticais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5 – Características do conto “*Mais iluminada que outras*”

<i>Dimensão bakhtiniana</i>	Especificidades do conto
<i>Contexto de produção</i>	- Produtora: Jarid Arraes, autora contemporânea nordestina e negra.
	- Interlocutor: Adolescentes, estudantes e das escolas públicas e privadas que buscam conhecer obras e autores contemporâneos que abordam a temática étnico racial. A obra também pode ser apreciada por pessoas de diferentes idades que se interessam pelas <i>Relações Étnico-Raciais</i> para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que pretendem abordá-lo em ambiente educacional ou fora dele, tais como professores e pesquisadores.
	- Local de circulação: Bibliotecas escolares e universitárias, feiras de livros, mídia digital, dentre outros.
	- Momento da produção: Ano 2019
<i>Conteúdo temático</i>	- O tema aborda o reconhecimento do corpo negro e a violência e o preconceito sofridos durante o período de escravização. Além disso, enfatiza como, ainda hoje, os fenótipos negros continuam sendo alvo de preconceitos e discriminação. No entanto, a obra demonstra que esses corpos não se rendem a esses julgamentos, pois é sua herança ancestral que lhes dá força para seguir em frente. Essa ancestralidade lhes proporciona uma sensação de pertencimento e apoio. Assim, por meio de uma linguagem poética, a obra expressa resiliência diante de uma sociedade racista, mostrando que suas características físicas são uma fonte

	de força e resistência, além de situar a narrativa na região do Cariri, que delimita seu espaço cultural.
<i>Estilo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância de verbos no Pretérito imperfeito do indicativo e no presente do indicativo; - Uso de adjetivos para descrição do corpo como forma de resiliência a consciência racial; - Uso das figuras de linguagem como metáfora e anáfora, caracterizando a linguagem poética;
<i>Construção composicional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foco narrativo na 1ª pessoa do singular; - Personagem principal consciente frente as questões raciais, história, discriminação racial e violência de processo de escravização, assim como e hipocrisia social; - Espaço geográfico definida região do Cariri; - Tempo indeterminado, entre presente e passado, não linear; - Uso de linguagem poética;

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 6 - Características do conto “Amor com cabeça de oito”

<i>Dimensão bakhtiniana</i>	- Especificidades do conto
<i>Contexto de produção</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Produtora: Jarid Arraes, autora contemporânea nordestina e negra. Interlocutor: Adolescentes, estudantes e das escolas públicas e privadas que buscam conhecer obras e autores contemporâneos que abordam a temática étnico racial. A obra também pode ser apreciada por pessoas de diferentes idades que se interessam pelas <i>Relações Étnico-Raciais</i> para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que pretendem abordá-lo em ambiente educacional ou fora dele, tais como professores e pesquisadores. - Local de circulação: Bibliotecas escolares e universitárias, feiras de livros, mídia digital, dentre outros. Momento da produção: Ano 2019
<i>Conteúdo temático</i>	- O tema está relacionado às relações de amizade e amor desenvolvidas durante a infância e adolescência, além de abordar aspectos como a pobreza e a discriminação racial. A obra também traz à tona a questão da violência policial, que está diretamente ligada a fatores raciais e sociais, embora esse aspecto seja sugerido de forma sutil, ficando subentendido ao leitor.
<i>Estilo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo; - Presença constante de figuras de linguagem Hipérbole, Metáfora, Comparação e Anáfora caracterizando a narrativa; - Uso recorrente de expressões informais, oralidade e variação linguística que demarcam tanto a idade quanto a região das personagens.
<i>Construção composicional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo, com foco na 1ª pessoa do singular; - Personagem principal e secundários em situação de pobreza, desigualdade social e ambiente de criminalidade e suposta violência policial; - Espaço determinado geograficamente (minha casa, nossa rua);

	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo definido de forma denotativa (quando eu tinha oito, tinha uns dez e ele tinha catorze) e de maneira conotativa, buscando trazer sentimento de inocência e ingenuidade (com minha cabeça de oito); - Sequência linear; - Presença de linguagem informal e variações linguísticas, com flexibilidade na concordância nominal e verbal, refletindo características da fala oral e regional, mas sem comprometer a compreensão do texto.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 7- Características do conto “Beata Princesa”

<i>Dimensão bakhtiniana</i>	- Especificidades do conto
<i>Contexto de produção</i>	- Produtora: Jarid Arraes, autora contemporânea nordestina e negra.
	- Interlocutor: Adolescentes, estudantes e das escolas públicas e privadas que buscam conhecer obras e autores contemporâneos que abordam a temática étnico racial. A obra também pode ser apreciada por pessoas de diferentes idades que se interessam pelas <i>Relações Étnico-Raciais</i> para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que pretendem abordá-lo em ambiente educacional ou fora dele, tais como professores e pesquisadores.
	Local de circulação: Bibliotecas escolares e universitárias, feiras de livros, mídia digital, dentre outros.
	Momento da produção: Ano 2019
<i>Conteúdo temático</i>	- Tema se relaciona com o sentimento de uma criança negra ao se depara como um representante religioso que apresente características fenótipos as suas. Neste momento, destaca-se a importância da representatividade de pessoas negras e como isso pode trazer conforto e valorização da identidade negra, assim como o sentimento de pertencimento.
<i>Estilo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do Indicativo; - Utilização de linguagem denotativa.
<i>Construção composicional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo, com foco na 3ª pessoa do singular; - Personagem narrador frente a situação de identidade racial e representação racial; - Personagem narrador frente a questões religiosos; - Espaço geográfico definido (“Visitava o Horto num passeio escolar, visitar o Horto novamente); - Tempo definido (tarde tranquila, fora do tempo de romaria, duas horas); - Sequência linear; - Linguagem informal.

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio dos quadros 4 a 7, buscamos sintetizar a análise dos contos selecionados da obra *Redemoinho em Dia Quente*, de Jarid Arraes, utilizando as

dimensões bakhtinianas e suas respectivas categorias de análise. Essa abordagem nos permite desenvolver uma visão geral e estruturada do estudo realizado.

No que se refere à análise da obra *Redemoinho em Dia Quente*, especialmente dos contos selecionados, alguns elementos da narrativa merecem destaque: personagens, narrador, tempo, espaço e conteúdo temático. Esses aspectos desempenham um papel fundamental ao longo da narrativa, enriquecendo a compreensão e a construção das histórias apresentadas.

É importante destacar que, devido à complexidade dos textos, os elementos narrativos mencionados — personagens, narrador, tempo, espaço e conteúdo temático — desempenham um papel crucial no desenvolvimento interpretativo e compreensivo dos contos. Cada um deles contribui de forma única para a construção das histórias, tornando-os particulares e, ao mesmo tempo, essenciais para o enriquecimento dos saberes literários, linguísticos e das questões étnico-raciais. Com isso em mente, a seguir realizamos uma análise dos contos selecionados, destacando como esses aspectos narrativos contribuem para a prática de ensino de literatura e para a abordagem das relações étnico-raciais no contexto de sala de aula.

O primeiro conto, *Marrom-claro, marrom-escuro*, no que diz respeito aos personagens, retrata as primeiras experiências de discriminação racial. A protagonista, uma garota negra de seis anos ou sete anos, apresenta suas memórias de infância de quando passava as férias escolares na casa de sua avó. A autora busca trazer à tona a perspectiva de uma criança negra sobre os laços de amizade construídos com seu melhor amigo Diego. Além disso, suas atitudes demonstram certa imaturidade e inocência frente às questões de desigualdade social, discriminações raciais e, ao mesmo tempo, mostram sua consciência e orgulho de ser uma menina negra, não importando o tom da sua pele.

Em relação a **outros personagens**, Diego, é caracterizado como um menino negro retinto e pobre. No decorrer da narrativa, outros personagens entram em cena, a prima da protagonista sendo uma menina ruiva, o que não gera inveja à protagonista pelas suas características físicas, mas sem sua condição social. Além disso, outro personagem que se destaca é a mãe de Diego, que, devido à postura em relação à rejeição amorosa que seu filho sofre pela protagonista, decide afastá-lo dela, alegando a diferença social responsável pelo distanciamento.

Com relação ao **enredo**, podemos observar que ele se aproxima da realidade que muitas pessoas negras passam, como rejeição, falsas acusações e a

desigualdade social. Neste contexto, a autora revisita questões de discriminação social e racial, às quais os negros são submetidos cotidianamente. Dessa maneira, sendo este livro destinado a adolescentes e pessoas adultas, principalmente negras, ele transmite a dor que muitas delas passam.

Um elemento extremamente importante para o desenvolvimento da história é o **narrador**. Dessa forma, podemos observar a história sendo narrada em 1ª pessoa, que embora participa da trama, não sabe tudo o que os outros personagens pensam. Portanto, o que ganha destaque é a perspectiva da narradora, os seus sentimentos e sensações perante as situações de desigualdade social, discriminação social e racial.

No conto *Marrom-claro, marrom-escuro*, o **tempo** é definido por meio de informações apresentadas pela narradora, sendo sua idade de seis e sete anos, assim como o período de férias escolares. Assim, considerando que a obra se destina às pessoas negras, adolescentes, principalmente mulheres negras, é importante mencionar que a narrativa traz memórias, o que proporciona o sentimento de empatia aos leitores ao longo dos acontecimentos.

Em relação ao espaço, constatamos que este é determinado geograficamente, o que diz respeito a lugares frequentados pelas personagens, por exemplo, a locadora de vídeo game, a rua da casa da avó da protagonista, o quarto e o jardim. Além disso, a permanência da narradora no perímetro da casa da sua avó demarca o ambiente da narrativa, o que permite todo desenvolvimento da trama.

Em relação ao segundo conto, *Mais iluminada que outras*, sobre os **personagens**, a protagonista inicia a narrativa, sendo uma mulher negra, sua descrição vem com questionamentos sobre informações e relatos históricos do período da escravidão. Com uma linguagem poética, ela relata seu corpo como se fosse uma representação de todos os seus ancestrais, que representa sentimentos de resiliência perante todo sofrimento que ali passaram.

Em relação ao **enredo**, observamos que se aproxima do público a que se destina, adolescentes, mulheres negras, principalmente, pessoas negras às quais seus ancestrais foram escravizados. Com uma linguagem poética ela questiona e afirma que sim seu corpo não pode ser bem-visto ou aceito, suas características físicas podem serem subjugadas, mas ela não está só “eu boto um pé atrás do ouro e milhares de seres tão pequenos pulos e correm com seus sapatinhos bobos” (Arraes, 2019, p. 37). Dessa forma, a autora deixa claro sobre a força que a mulher negra carrega e que, embora na região do Cariri tenha abolido a escravidão quatro

anos antes, ainda sim há marcas deste período presente na protagonista, a qual representa toda uma ancestralidade.

Além disso, um elemento fundamental para o desenvolvimento da narrativa é o **narrador**. Dessa maneira, faz-se o uso do narrador em primeira pessoa, e por meio da linguagem poética descreve a discriminação que os corpos negros sofrem no presente, e toda violência que sofreram no passado, ela sentiu o fardo dos seus antepassados, mas se mantém orgulhosa e forte a tudo isso. Questiona todo processo de escravização e como a sociedade reage a isso, não encontrando respostas, a solidão é a sua escolha, pois nela e em seu corpo encontra a paz. Importante mencionar que a autora retrata aqui o sentimento comum que muitas mulheres negras sentem, no decorrer da vida, o sentimento de isolamento e serem julgadas pela sua cor de pele.

No conto *Mais iluminada que outras*, o **tempo** não é linear, a protagonista vai entre o presente no qual está inserida e o passado de eventos históricos que ajudaram a moldar sua situação de vida. Dessa maneira, o público ao qual a obra se destina: mulheres, mulheres negras, pessoas negras, e estudantes, a narrativa não linear e a linguagem poética permitem que os leitores experienciem, na visão da protagonista, o sofrimento das pessoas negras.

Com respeito ao **espaço**, verificamos que este é determinado geograficamente, pois, por meio de sua narrativa, descreve o estado do Ceará no Cariri, o qual desrespeito uma região onde teve muita população escravizada. Além disso, o título do conto, *Mais iluminada que outras*, se referi tanto à região do Cariri, como à protagonista. Dessa maneira, seu corpo também é um espaço onde se passa a narrativa, pois representa todo um espaço de sofrimento e de representação racial e ancestral.

No conto *Amor com cabeça de oito*, no que diz respeito aos **personagens**, percebemos que a protagonista, personagem que narra história, relata seus eventos de sua vida quando tinha oito anos. Além disso, um elemento importante na construção da narrativa é que a protagonista reconhece sua ingenuidade perante as situações de discriminação social, pobreza e a discriminação racial. Dessa forma, o título do conto possui tanto sentido denotativo, no que se refere à idade da personagem, como sentido conotativo, com objetivo de transmitir sua ingenuidade.

Além disso, sobre outros **personagens**, eles são apresentados na perspectiva da narradora, sendo eles Gabriela, Corrinha sua melhor amiga e Tiago, sendo seu

primeiro amor. Em contrapartida, os personagens adultos, temos seu Mané carroceiro, pai de Gabriela, e sua mãe. Dessa forma, a narradora demonstra, por meio do seu relato, toda a dificuldade e pobreza que essa família passava, principalmente, em relação à alimentação.

A presença de personagens adultos na narrativa também serve para trazer explicações sobre desigualdade social, discriminação e violência, principalmente o conflito que ocasionou a morte de Tiago. Nessa perspectiva, a mãe da protagonista justifica a morte de Tiago sendo culpa da ausência do pai e Tiago estar envolvido com algo ilícito.

Dessa forma, a autora traz em discussão como a desigualdade social, a pobreza e a ausência de estrutura familiar podem ocasionar a morte prematura de jovens em comunidades carentes. Importante destacar que a narrativa deixa claro o tom de pele de Tiago, com a cor de troféu de ouro, o que leva à interpretação de que o personagem era um adolescente preto pardo.

Com relação ao **enredo**, verificamos que ele se aproxima do público ao qual se destina, sendo adolescentes, mulheres e negras e pessoas negras, os quais, muitos destes se encontram em situação de vulnerabilidade social e sujeitos à violência policial. Dessa maneira, a narrativa traz a perspectiva de uma criança em relação a toda a situação problemática, de desigualdade social e discriminação social e violência policial a que muitas crianças negras e pessoas negras estão sujeitas na sociedade brasileira.

Ademais, outro elemento importante para a narrativa é o **narrador**. Dessa maneira, ao fazer o uso da primeira pessoa que participa da trama, a protagonista desenvolve a narrativa sobre a sua perspectiva. Todavia, ela não sabe tudo o que se passa na cabeça dos personagens.

Além disso, a narradora alega não compreender algumas situações nas quais estava envolvida, mas no momento da narrativa demonstra amadurecimento e mais entendimento das situações envolvendo desigualdade social, pobreza, violência policial. Portanto, a expressão com *cabeça de oito* serve como uma forma de orientar a leitura do conto como se fosse uma lembrança relacionada à idade e à imaturidade.

O **tempo** é marcado pelo uso de expressões adverbiais, *quando eu tinha oito anos*. Adiante, a narrativa transcorre para quando a narradora teve sua primeira experiência amorosa com Tiago, demarcando sua idade de dez anos e Tiago catorze

anos. Desta forma, a narrativa não é linear, pois é composta por lembranças dos seus oito e dez anos.

Com relação ao **espaço**, verificamos que este é determinado geograficamente com os locais os quais são frequentados pelas crianças, tais como a rua da casa da protagonista e sua casa.

No último conto selecionado, intitulado *Beata princesa*, no que diz respeito aos **personagens**, percebemos que o narrador, ao apresentar a protagonista, que se trata de uma menina negra, relata seu encontro com a representação da Beata Maria de Araújo, a qual causa quanta admiração ao se deparar com uma representante religiosa semelhante à sua aparência.

Com relação ao **enredo**, observamos que a autora cria uma ligação com o público ao qual se destina, sendo eles adolescentes, pessoas negras e principalmente mulheres negras. Isso porque traz para a narrativa uma protagonista sendo uma criança negra, que ao se deparar com a estátua da Santa Beata Maria de Araújo em sua visita à Horta, enche-se de alegria. Neste ponto, a narrativa mantém um laço plausível com a realizada, pois traz em pauta sobre a importância da representatividade de pessoas negras em vários meios culturais, e como isto pode despertar o sentimento de pertencimento.

Além disso, outro elemento que se torna extremamente importante para a narrativa é o narrador. Nesta perspectiva, **o narrador** onisciente, o qual não participa do trauma. Embora o narrador não participe da trama, ele sabe tudo sobre os pensamentos e sentimentos da protagonista, o que contribui para que o leitor possa sentir e saber sobre os sentimentos da protagonista, em relação à experiência de ter encontrado uma “Santa”, um ser divino, com fenótipos que se assemelham a ela, criando neste momento o sentimento de devoção e pertencimento.

Em relação ao **tempo**, no conto *Beata princesa*, ele é cronológico e definido por advérbios e substantivos “*tarde tranquila*”, “*fora do tempo de romaria*”, “*duas horas*”. Dessa forma, sendo a obra destinada a adolescentes, a narrativa definida em um tempo definido permite situar melhor os leitores ao longo dos acontecimentos, sem necessidade de retomar a leitura do conto.

Sobre o **espaço** apresentado no conto, verificamos que este é determinado geograficamente, o que diz respeito ao espaço que a protagonista visitou, e o qual se

deparou com a estátua da Beata princesa, o Horto, também é mencionado o retorno para sua casa e seu quarto.

Após fazer uma análise dos contos selecionados, no que diz respeito aos personagens, enredo, narrador, espaço e tempo, e como eles contribuem para o processo de interpretação. Dessa maneira, gostaríamos de destacar a importância do conteúdo temático para esta proposta de produção de sequência didática.

Por meio da seleção de contos, observamos a predominância de protagonistas negros nos contos, e sendo mulheres em diversas idades, fato este que a própria autoria cita em suas entrevistas, que se tratam de mulheres do cotidiano do Cariri. Importante mencionar que a escolha do narrador e elementos constituintes dos contos servem como base para o desenvolvimento da narrativa, explorando e aprofundando questões étnicas raciais, assim como discriminação social, preconceitos e identidade racial, na perspectiva feminina.

Dessa forma, a leitura e trabalho com esta obra, mais especificamente, poderá trazer grandes contribuições sobre a temática de Relações étnicas raciais no ambiente escolar, não apenas as crianças pretas e pardas, mas sim também a conscientização de todos os estudantes no ambiente educacional envolvidos. Além disso, a aproximação com a literatura contemporânea, principalmente os contos, poderá ser impulsionadora para aproximação dos estudantes de textos literários. Outro fato importante que devemos colocar em destaque é que a autora negra Jarid Arraes, mulher, suas protagonistas são mulheres negras, que assumem papéis de protagonista e passam sua perspectiva sobre a sociedade, como elas a veem e como elas são vistas na sociedade brasileira.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO *PENSANDO A IDENTIDADE NEGRA POR MEIO DO GÊNERO CONTO CONTEMPORÂNEO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO*

5.1 Reflexões sobre o processo de construção do caderno pedagógico

Nesta subseção, discuto¹² o processo de desenvolvimento do Caderno Pedagógico *"Pensando a Identidade Negra por meio do Gênero Conto Contemporâneo: uma Proposta de Letramento Literário para o Ensino Médio"*, elaborado como parte dos requisitos do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd/UENP). O caderno visa contribuir para a prática docente no Ensino Médio, abordando temas relacionados à identidade negra e às relações étnico-raciais por meio da literatura.

Alinhado às exigências do curso e ao tema da dissertação, buscamos no material contribuir para a formação e transformação do jovem leitor, aproximando-o de obras literárias contemporâneas e canônicas, além de promover a discussão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesta seção, então, são discutidos os desafios enfrentados ao longo da criação, as reflexões sobre o impacto social e educacional do produto, bem como a importância da literatura na formação crítica dos estudantes.

Em relação às mudanças almejadas, este trabalho está relacionado com as contribuições que a literatura pode proporcionar ao indivíduo, ampliando sua perspectiva social e crítica, além de desenvolver o sentimento de empatia e respeito às questões raciais. No contexto da formação e do processo de escolarização, este trabalho busca despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária e ampliar os estudos e perspectivas no que concerne às relações étnico-raciais e à formação da identidade negra brasileira.

5.2 O Papel da Metacognição no Processo de Desenvolvimento

Metacognição é a capacidade de uma pessoa refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, monitorando e regulando seu conhecimento, habilidades e estratégias de estudo. Segundo Menegassi (2006, p. 153), trata-se da "capacidade que uma pessoa tem de controlar e assumir sua própria aprendizagem". Isso inclui não apenas a consciência sobre o que se sabe, mas também sobre como se aprende, e a capacidade de fazer ajustes conforme necessário para atingir os objetivos.

¹² O uso da primeira pessoa do singular justifica-se em virtude do texto aqui apresentado tratar-se de um relato pessoal sobre a elaboração do Caderno Pedagógico.

Ao longo do desenvolvimento do Caderno Pedagógico, a metacognição manifestou-se em várias etapas. Um dos momentos mais claros de metacognição foi a necessidade constante de reavaliar o andamento do trabalho. Durante a elaboração do produto, houve a percepção de que a proposta original — que estava destinada a uma instituição específica de educação básica — poderia limitar o impacto do produto. Com isso, reestruturei o plano para torná-lo aplicável a um público mais amplo de professores e pesquisadores.

Outro exemplo de metacognição foi a percepção das limitações pessoais ao longo do processo. Ao analisar meu próprio conhecimento, identifiquei limitações que surgiram durante a produção do material, o que me levou a buscar caminhos para superar essas dificuldades. Isso demonstra a prática metacognitiva de monitorar o próprio desempenho e ajustar a rota de trabalho conforme necessário.

Além disso, a metacognição também foi evidenciada na capacidade de repensar as escolhas iniciais, como a decisão de trocar o gênero literário trabalhado no Caderno Pedagógico. Inicialmente, a ideia era trabalhar com um romance contemporâneo de um autor negro, mas, após reflexões e discussões com a orientadora, foi decidido que o gênero conto, e mais especificamente a obra *Redemoinho em Dia Quente*, de Jarid Arraes, seria mais apropriado para o objetivo proposto. Essa mudança demonstra como consegui, por meio de uma autoavaliação contínua e aberta ao *feedback*, adaptar minha estratégia para alcançar um resultado mais eficaz.

Em consonância com os princípios da metacognição e com base nas reflexões de Beber, Silva e Bonfiglio (2014), Damiani, Gil e Protásio (2006), Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) e Menegassi (2006), este trabalho descreve o desenvolvimento do produto educacional em três momentos: o antes, o durante e o depois. Isso deixa em evidência a trajetória da pesquisa e as reflexões realizadas ao longo do processo.

Importante destacar que a produção do Caderno Pedagógico, como uma proposta didática, apresentou muitos desafios, mas contribuiu significativamente para a minha formação pessoal, profissional e intelectual. Esse processo de reflexão e produção de conhecimento evidenciou que, ao longo da elaboração do caderno, houve a necessidade de autocrítica e de reavaliação constante, uma prática metacognitiva que foi crucial para o desenvolvimento do produto. Conforme Beber, Silva e Bonfiglio (2014) indicam, nem sempre aquele que aprende será capaz de

realizar uma autoavaliação competente, por diversas vezes não se sentir confortável com o processo.

Nesse sentido, a escolha da temática e da metodologia pela qual a proposta seria elaborada passou por várias revisões e reflexões antes de chegar ao formato final. Nesse processo, o desenvolvimento da autoconsciência foi fundamental. Ao analisar meu próprio conhecimento, identifiquei limitações que surgiram durante a produção do material, o que me levou a buscar caminhos para superar essas dificuldades. Esse processo de aprendizagem reflete o conceito de metacognição, que, segundo Menegassi (2006), é a capacidade que uma pessoa tem de controlar e assumir sua própria aprendizagem.

Um dos principais entraves durante o desenvolvimento do produto foi o processo de aprovação pelo comitê de ética, que apresentou incoerências no processo avaliativo, gerando dúvidas sobre a viabilidade da aplicação do produto. Além disso, a greve dos professores das Universidades Federais e Institutos Federais, de 01/04/2024 a 01/07/2024, trouxe mais desafios, fazendo que o planejamento de aplicação do produto precisasse ser revisto. Por esse motivo, não foi possível aplicar o Caderno Pedagógico em sala de aula.

Outro ponto importante foi o fator pessoal e profissional. A temática do produto tem profundas relações com minha experiência social e minhas pretensões como educador. Meu objetivo era produzir um material coerente com meus valores e princípios, mas sempre aberto às orientações da minha orientadora, que me auxiliou nesse processo com muito diálogo e sugestões construtivas.

Inicialmente, cogitei trabalhar com um livro contemporâneo da literatura brasileira de um autor negro. No entanto, devido às polêmicas envolvendo essa obra e seguindo a orientação da minha orientadora, optei pelo gênero conto, dada a importância das autoras negras e do gênero discursivo em si. A seleção dos contos para compor o caderno pedagógico foi outro desafio, pois foi necessário escolher aqueles que fossem mais adequados à temática do letramento literário e das relações étnico-raciais.

A elaboração do Caderno Pedagógico, utilizando a metodologia de Letramento Literário Sequência Expandida de Cosson (2022), resultou de muitos diálogos e reflexões entre mim e minha orientadora, bem como entre os autores estudados. O produto, embora não aplicado ainda, está disponível como uma proposta didática que

pretendo utilizar futuramente com meus estudantes e compartilhar com outros professores.

Por ser uma proposta aberta, sugiro que os docentes façam adaptações conforme sua realidade e o contexto de outras obras literárias que venham a trabalhar em sala de aula. Acredito que a metodologia utilizada promove uma leitura crítica dos textos e incentiva a reflexão sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

A produção do Caderno Pedagógico foi um processo desafiador, especialmente considerando as múltiplas responsabilidades de lecionar em várias turmas e lidar com as demandas da greve. No entanto, foi também um período de grande aprendizado, reflexão e desenvolvimento de conhecimento sobre a prática docente e as questões étnico-raciais.

Na prévia do Caderno Pedagógico, escolhi a obra *Redemoinho em Dia Quente* (2019) da escritora Jarid Arraes, uma autora contemporânea cujos contos refletem temas que me interessam profundamente. A mudança para o gênero conto, em vez de trabalhar com um romance, veio a partir das orientações da minha orientadora, que entendeu que essa temática ressoava com meus objetivos como educador.

Segui as orientações e escolhi os contos de Arraes que melhor refletiam as questões de discriminação racial e identidade racial, temas que considero essenciais para o ensino de literatura e para a formação crítica dos estudantes. A obra selecionada, portanto, foi um ponto de partida adequado para o desenvolvimento do produto pedagógico.

Ao longo desse processo, ficou evidente a importância da metacognição, conforme Damiani, Gil e Protásio (2006) e Beber, Silva e Bonfiglio (2014), que destacam a necessidade de refletir sobre nosso próprio processo de aprendizagem. Esse foi um aspecto central no desenvolvimento do Caderno Pedagógico, o que me permitiu compreender melhor minhas limitações e identificar formas de aprimorar minha prática docente.

Após muito trabalho, o produto foi concluído e agora serve como uma proposta para ser utilizada em sala de aula por outros docentes, oferecendo um novo olhar para o ensino da literatura e das relações étnico-raciais na Educação Básica.

O Caderno Pedagógico poderá, inclusive, servir como uma fonte de inspiração para outros professores que desejam repensar suas práticas metodológicas com a literatura. A proposta aqui destacada pode não apenas despertar o interesse dos

estudantes pela leitura, mas também promover reflexões importantes sobre as questões étnico-raciais no Brasil.

Formar leitores críticos é um desafio constante, mas com orientação adequada e estratégias eficazes, acredito que é possível transformar o processo de ensino-aprendizagem de literatura. A metodologia aqui proposta, além de motivar o contato com a literatura, também favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões sociais e raciais.

Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal, social e intelectual proporcionado por esse processo de criação e reflexão foi de grande importância para mim. Destaco que, além de contribuir para o ensino de literatura, o caderno pedagógico reforça o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em suma, ao concluir este produto educacional, expresso minha gratidão pela oportunidade de elaborar um material que, espero, terá um impacto positivo no ensino da literatura e nas discussões sobre identidade e relações étnico-raciais no Brasil. Acredito que, apesar dos desafios encontrados ao longo do caminho, essa proposta representa uma contribuição valiosa para a Educação Básica.

6. Considerações Sobre a Versão Final da Proposta

Conforme já descrito anteriormente, a versão final desta proposta didática é fruto de inúmeras leituras, análises e reflexões, para trazer contribuições para as pesquisas nas áreas de Educação Básica, Letras, Literatura, Relações étnicos raciais e, principalmente, a formação de leitores críticos e reflexivos. Segundo Gerhardt, Botelho e Amantes (2015), ao concluir uma tarefa, a pessoa não apenas age cognitivamente, mas também desenvolve um plano baseado no conhecimento que possui sobre as estratégias utilizadas para alcançar a solução desejada, relacionando essas ações com futuras necessidades.

Com esse objetivo, elaborei um Caderno Pedagógico com a proposta de oferecer um aporte teórico e prático, especialmente voltado para os profissionais do Ensino Médio da Educação Básica. O material está estruturado em quatro módulos: apresentação, avaliações, ponto de chegada e referências. Na apresentação, busquei introduzir os educadores à origem do caderno, ao propósito de seu desenvolvimento, ao público-alvo, e aos encaminhamentos metodológicos, utilizando a sequência

expandida de Cosson (2022) para trabalhar a obra *Redemoinho em Dia Quente* (2019).

No *MÓDULO I – Letramento literário*, foram realizadas algumas reflexões teóricas sobre o conceito de letramento e letramento literário e sua importância em ser abordado em sala de aula. Dessa maneira, concordo com Candido (2011) ao afirmar que a literatura deve ocupar um lugar de destaque nas escolas, pois desempenha um papel fundamental no processo de humanização. Em outras palavras, a literatura tem a capacidade de transformar o mundo em uma entidade compreensível por meio de palavras, cores, sabores e as formas mais humanizadas de representação (Cosson, 2022).

Ainda neste módulo, busco destacar a importância do letramento literário para o Ensino Médio da Educação Básica. Ademais, também concordo com Ranke, Magalhães & Ferreira (2011), de que para o letramento literário seja bem-sucedido, a escola deve se concentrar principalmente na maneira como a leitura é estimulada dentro da sala de aula, particularmente pelos professores e, como resultado, conduzida pelos estudantes. Dessa maneira, para que o estudante desenvolva o pensamento crítico e consciente a escola deve promover uma prática de leitura que esteja relacionada ao mundo real do leitor (Silva, Pereira, 2017).

No *MÓDULO II - Relações Étnicas Raciais*, nosso intuito foi contextualizar a Lei 10.639/03 e seus Avanços e Desafios em relação à Educação Étnico-Racial no Brasil. Além disso, também são apresentadas discussões teóricas aprofundadas sobre as questões de formação de identidade negra no Brasil, e discutindo questões de negritude e mestiçagem. Estas discussões foram pertinentes, pois a autora selecionada é uma escritora negra. Os contos selecionados abordam questões relacionadas ao racismo, identidade negra e discriminação racial. Em virtude disso, há sobre os aspectos étnicos raciais na obra de Jarid Arraes, especificamente, os contos selecionados da obra *Redemoinho em dia quente* (2019).

No *MÓDULO III – Proposta da Sequência expandida do letramento literário*, é apresentada a proposta de Rildo Cosson (2022), na presente obra *Letramento Literário: Teoria e Prática*, para o encaminhamento metodológico de ensino de literatura com textos literários. Dessa maneira, primeiramente há uma breve apresentação do autor, assim como sua trajetória acadêmica. No segundo momento, apresento de forma detalhada as sete etapas da *Sequência expandida: introdução*,

motivação, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Importante mencionar que, por meio deste módulo, explorou-se que por meio da proposta escolhida, os estudantes terão uma maior compreensão da obra literária, pois antes de ler e interpretar o texto, o estudante terá a oportunidade de apreciar a obra e aprender mais sobre o autor e sua escrita. Dessa forma, essa abordagem metodológica é oposta ao método de leitura tradicional, que ainda é utilizado em sala de aula atualmente.

O MODULO IV – *Proposta de Encaminhamento Metodológico*, destinado aos educadores do Ensino médio da educação Básica, apresentamos a proposta de trabalho com os textos literários gênero conto em sala de aula, por meio da *Sequência expandida*, elaborada por Cosson (2022), e a obra *Redemoinho em dia quente* (2019), assim como os contos selecionadas para a prática pedagógica. Dessa maneira, apresentamos as atividades sugeridas em sete etapas, pontuamos e orientamos cada uma delas, em relação aos objetivos, tempo, assim como o desenvolvimento de recursos além da descrição das atividades e, por fim elaboramos sugestão e critérios para a avaliação.

Na seção de avaliação, buscamos direcionar os profissionais à reflexão sobre o tema, principalmente quando associado à avaliação da leitura literária dos estudantes. Nesse contexto, destacamos que essa fase da proposta metodológica não deve ocorrer como um evento único e isolado, mas sim durante todo o processo, ou seja, avaliação contínua, por isso, acreditamos que ela deve ser incorporada ao portfólio de cada estudante, não apenas ao produto final.

Além disso, outro aspecto que destacamos sobre a avaliação é de evitá-la exclusivamente aos estudantes, ou seja, o educador deve também realizar uma autoavaliação com base na solução proposta e no trabalho concluído. Isso trará contribuições para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e levará a melhorias no desenvolvimento de trabalhos futuros.

Antes das referências utilizadas para embasar teoricamente o Caderno Pedagógico, dedicamos um momento específico ao Ponto de chegada. Nesse momento, tivemos o cuidado de explicar brevemente o assunto principal do Produto Educacional, seguido de um simples adeus e agradecimento ao leitor professor, catalisador de seu desenvolvimento, por trilhar esse caminho conosco.

Durante todo o processo de preparação do material metodológico para que o conhecimento fosse construído, foi necessário aprender formas de aprender e conseqüentemente produzir novas sugestões de abordagens metodológicas (Damiani; Gil; Protásio, 2006). Em concordância com isso, segundo Menegassi (2010), compreendemos que os procedimentos conscientes, utilizados pelo indivíduo, permitem determinar e ajustar as estratégias de pensar e aprender. Dessa forma, desenvolvemos a capacidade de controlar e assumir sua própria aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, que abrange e dialoga com as áreas de Educação, Letras e Relações Étnico-Raciais, buscamos contribuir significativamente para o ensino de literatura no Ensino Médio, com ênfase na formação do leitor literário e no aprofundamento do conhecimento sobre as relações étnico-raciais em ambiente escolar. Nossa preocupação central está atrelada à importância da leitura literária como instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção da identidade dos estudantes, considerando tanto sua individualidade quanto seu pertencimento social. Além disso, a pesquisa propõe uma reflexão sobre as questões de identidade e diversidade étnico-racial na sociedade brasileira.

O problema da pesquisa surgiu a partir de nossas experiências acadêmicas e docentes, ao longo de nossa trajetória profissional. Durante esse percurso, constatamos que muitos professores de literatura na educação básica, especialmente no Ensino Médio, ainda seguem práticas de ensino tradicionais, focadas em elementos como datas, fragmentos e estilos literários. Além disso, a BNCC (2018), que deveria orientar a prática pedagógica, muitas vezes se apresenta de maneira vaga e confusa, dificultando o desenvolvimento de uma metodologia efetiva para o ensino da literatura.

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi impulsionar o letramento literário dos estudantes do Ensino Médio. No entanto, verificamos que, com frequência, o ensino de literatura é colocado em segundo plano, sendo utilizado principalmente como suporte para o ensino de Língua Portuguesa, em detrimento de sua verdadeira função, que é despertar nos estudantes o apreço pela leitura literária. Essa prática desvirtua o potencial da literatura para desenvolver a empatia e o pensamento crítico.

Além disso, constatamos que o documento que deveria nortear esta prática não apresenta uma proposta para o desenvolvimento da metodologia de ensino, o que leva os professores a utilizarem os textos literários para outras finalidades, estando além de sua real finalidade que é orientar e apresentar aos estudantes pelo e o universo de leitura despertando o apreço pela leitura literária. E constatamos, que é as metodologias utilizadas e a falta de orientação de documentos norteadores, direciona os educadores e métodos tradicionais de ensino e de leitura de obras literárias, o que ocasiona desmotivação e o sentimento de aversão em relação às leituras de obras literárias em ambiente escolar.

Ao longo da dissertação, preocupamo-nos também em analisar o documento norteador do ensino de literatura no Ensino Médio, como forma de observar como este documento, que norteia a educação básica, organiza o ensino de literatura ao nível médio. Além disso, estão relacionados estes documentos com os desafios enfrentados para o ensino de literatura. Dessa maneira verificamos que, embora o documento considere o ensino de literatura pertinente para a formação individual e humana dos estudantes, ele apresenta uma proposta vaga e não apresenta uma metodologia que os docentes poderiam usar como base, o que acaba ampliando a prática gerando mais confusão que direcionamento.

Além disso, consoante a temática escolhida desta dissertação, assim como a autora e a obra escolhida, e contos selecionados desta mesma obra para trabalhar o letramento literário. Mediante a isso elaboramos uma profunda pesquisa teórica sobre questões de identidade negra e discriminação racial, este tema está relacionado com a promulgação da Lei n.º 10.639/03, que altera a Lei n.º 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Conselho Nacional de Educação aprovou em 17 de março de 2004 a Resolução CNE/CP n.º 01, que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nessa perspectiva, considerando a importância do letramento literários, e a importância dos estudos étnicos raciais, neste caso a escritora negra contemporânea acreditamos, que tanto podemos impulsionar e despertar o estudante para a leitura literária quanto para discussões pertinentes sobre escritoras negras, questões de identidade negra e discriminação social.

Como forma de encontrar a soluções para as nossas preocupações que nortearam a presente pesquisa, as orientações, pesquisas e leituras realizadas nos direcionaram ao nosso principal objetivo: o uso da sequência expandida de letramento

literário do autor Rildo Cosson, para a construção de uma proposta didática que orientasse os professores em sua prática docente para o ensino de literatura no nível médio da Educação Básica, com objetivo de superar as dificuldades e fazendo o uso de encaminhamentos metodológicos no ambiente de sala de aula. Esta abordagem selecionada organizou-se em sete etapas, as quais acreditamos na sua capacidade de enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem de leitura literária, as sete etapas são: introdução, motivação, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Conciliando com a abordagem selecionada nesta dissertação, como resultado desta dissertação, desenvolvemos um Caderno Pedagógico Intitulado *Pensando a identidade negra por meio do conto contemporâneo: uma proposta de Letramento Literário para o Ensino Médio*, o qual a se destina aos estudantes do Ensino médio da Educação Básica. Dessa forma, este produto apresentado aos educadores é passível de adaptações, de forma que será possível aplicá-lo em outras séries, segundo a demanda e os objetivos curriculares e educacionais dos professores.

Entretanto, mesmo que o produto não tenha sido aplicado em sala de aula, devido à falta de disponibilidade de tempo para a conclusão da pesquisa, desenvolvemos uma categoria de análise das três dimensões bakhtinianas: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Mediante a isto, foi possível desenvolver uma análise para descrever as principais especificidades dos contos selecionados da obra literária para a produção da presente proposta no Caderno Pedagógico. Além disso, acreditamos que oportunidades serão extensas para aplicarmos o presente aporte em nossa prática profissional cotidiana.

Em relação ao material em tela, optamos por fazer o uso da obra literária contemporânea, da escritora brasileira, negra e nordestina Jarid Arraes, como forma de instigar e incentivar os estudantes a ler escritores contemporâneos e com a temática étnico racial, e desenvolver uma leitura além do cânone tanto trabalhado do ensino médio. Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura de uma escritora contemporânea se aproxima de desconstruir a aversão que muitos estudantes encontram no ensino médio, permitindo a aproximação dos estudantes com as obras.

Além disso, acreditamos ser necessário desenvolver cada vez mais a presença de autores negros da literatura brasileira nas aulas de literatura da Educação Básica, e desenvolver leitura, estudos e pesquisas sobre esses autores como representante da cultura e identidade brasileira e promover a conscientização dos estudantes em

relação aos étnicos raciais em ambiente escolar, assim o sentimento de pertencimento dos nossos estudantes negros e pardos, uma vez que a população brasileira negra compõe 56% da população. Dessa maneira, isso proporcionará que os estudantes tenham contatos com obras e autores contemporâneos e autores negros, possibilitando que eles compartilhem suas experiências para a escola e seus conhecimentos por meio da interação social.

Dividido em quatro módulos de estudo, o Produto Educacional apresenta uma sugestão de trabalho com os contos *Marrom-claro, marrom-escuro, Mais iluminada que outras, Amor com cabeça de oito e Beata princesa*, contos estes selecionados da obra da escritora Jarid Arraes – *Redemoinho em dia quente (2019)*. A escolha dos contos e da obra se deu tendo em vista a extensão do gênero literário, assim como é temática por eles abordadas que é de extrema importância atualmente, já que as relações étnicas raciais, assim como identidade negra, discriminação e racismo, são assuntos pertinentes para a nossa sociedade brasileira, além de ser uma lei federal abordar sobre relações étnicas raciais no ambiente educacional.

Antes mesmo da elaboração do Caderno Pedagógico mencionado, buscamos a partir dos teóricos utilizados e do documento oficial BNCC (2018), embasar nossas discussões sobre acerca da proposta de ensino de literatura no Ensino médio, destacamos que embora o ensino de literatura seja mencionado e discutido, suas sugestões são vagas e insuficiente para a orientação da prática dos professores. Por meio das nossas análises, constatamos, dentre outros aspectos, a importância da literatura devido aos fatores com que ela se relaciona com a realidade, já que faz o uso da linguagem, e esta é o principal meio de o homem manter comunicação com os seus semelhantes. Frente ao exposto, acreditamos na importância da leitura literária como fator de transformação para que o indivíduo seja crítico e capaz de intervir na sociedade da qual ele faz parte.

Importante mencionar é que os textos literários facilitam o desenvolvimento da criatividade, imaginação e senso crítico dos educandos, fatores esses extremamente importantes para o surgimento de indivíduos mais críticos, perceptivos e construtores do próprio conhecimento, assim como para ampliação do sentimento de empatia em relação aos seus demais. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que inicialmente a leitura literária seja eficaz em ambiente escolar, dessa forma ela deve ser divertida e instigadora e não como uma obrigação, como ainda é comum em muitas práticas educacionais atualmente.

Ainda em nosso texto, também debruçamos a compreender as principais questões relacionadas às questões étnico-raciais no Brasil, sobre a construção da identidade negra, as relações de identidade negra e mestiçagem no Brasil, e principalmente o impacto do racismo no Brasil. Por meio dos estudos, leituras e discussões, verificamos que a identidade negra no Brasil é um assunto que continua sendo discutido, e há inúmeras vertentes, que embora existam leis que auxiliem e protegem as pessoas contra a discriminação e o racismo, as discussões sobre identidade negra e representatividade são de extrema importantes para a educação básica e a formação cidadã de nossos estudantes. Mediante a isso, a abordagem da temática e o compartilhamento de obras literárias de escritores negros e pardos possuem grande importância para o cenário atual, da educação brasileira e para a sociedade brasileira. Dessa forma, o letramento literário só soma para que os objetivos sejam alcançados.

Embora pareça difícil, o trabalho com a leitura literária na escola é um desafio, pois existem inúmeros obstáculos presentes para que um trabalho seja eleito satisfatório, em prol de uma formação de sujeitos mais críticos e atuantes na sociedade. Entre estes desafios, temos a desmotivação dos discentes, a falta de formação continuada de professores da Educação Básica, compreensão sobre questões étnicos raciais, e muitas vezes os professores não são leitores.

Portanto, esta dissertação não teve o objetivo de esmiuçar e esgotar toda a temática abordada, devido à dimensão das discussões por ela apresentadas. Pelo contrário, nosso principal, objetivo foi trazer contribuições para as produções destinadas às áreas da Educação, Letras e relações étnicos raciais, visando a formação de leitores literários do ensino médio da Educação Básica, despertando neles assim o apreço estímulo pelos livros, assim com entendimentos sobre a formação e identidade negra no Brasil e os fatores relacionado a ela. Concluindo, a análise aqui apresentada não encerra em um ponto final, mas sim abre e direciona uma nova linha de possíveis discussões.

REFERÊNCIAS

- ARRAES, Jarid. **Redemoinho em dia quente**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira, TENO, Neide Araujo Castilho, SAMPAIO, Emílio.Davi. O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, BH, v.19, n.3, p.38-53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1626/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**: Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rios de janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BEBER, Bernadette; SILVA, Eduardo; BONFIGLIO, Simone Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, SP, vol. 31, 2014, p. 144-151. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v31n95a07.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.
- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 jul. 2023.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>. Disponível : <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso em: 16 nov. 2024.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

DAMIANI, Magda Floriana; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. In: UNlrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abr. 2006, p. 1-14. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdfwp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. [s.l.] CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em 19 de abr. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira, - Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, Rosa Emília Costa. **Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel**. 2021. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras– Universidade Federal do Ceará, Centro de humanidades, Fortaleza, 2021.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, jan.-mar. 2015, p. 180-208. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dMVsprLqhMFVtstPpz4VNFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. BRASIL. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

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: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso: 15 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico Raciais Educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso: 15 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230>. Acesso: 15 nov. 2024.

GONZALEZ, Leila. A categoria político-cultural de amefricanidade. RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 115-124.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine. **Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre**, v. 56, p. 19-38, 2007. Available from: <https://journals.openedition.org/linx/355>. Access in: 15 nov. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Precisa Ensina Letramento? Não basta ensinar ler e escrever? Ministério da Educação**. 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Ângela. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. **Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise**. Linguagem em (Dis)curso, – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JCKZJ7ps9ntsJyDBzNbC6Xp/?lang=pt>. Acesso: 17 nov. 2024.

MARTINEAU, Stéphane; SIMARD, Denis; GAUTHIER, Clermont. **Recherches théoriques et spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques**. Recherches Qualitatives, Montreal, v. 22, n. 3, p. 3-32, jan. 2001. Available from: https://www.researchgate.net/publication/288908341_Recherches_theoriques_et_sp

[eculatives considerations epistemologiques et methodologiques](#). Access in: 08 jul. 2024.

MEDVEDEV, P. N./BAKHTIN, M. M. (1928). **El método formal en los estudios literarios**: Introducción crítica a una poética sociológica. Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MENEGASSI, Renilson José. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 151-168, dez. 2006. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3943/3152>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOHER. D,1 LIBERATI. A, TETZLAFF. J, ALTMAN.D.G. **Itens de relatório preferidos para revisões sistemáticas e meta-análises: a declaração PRISMA. Métodos de pesquisa e Relatórios**. BMJ: British Medical Journal (Edição Overseas & Retired Doctors). V. 339, 2009.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010. p. 225-232. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/9536/9536>. Acesso em: 18 set. 2024.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S.A. 1988.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *In*: **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul–out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246/222>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Coleção cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro** – processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo, EDUSP,1993.

NUNES, Ginete. Cavalcante. A Literatura nos Documentos Oficiais. **Id on Line Multidisciplinary Journal and Psychology**, v.10, n. 30. Supl 3, Julho, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/464/625>. Acesso: 15 nov. 2024.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas, Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**.

Brasília, Rio de Janeiro, Ipea, 1990- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – ipea 2021.

RANKE, Maria da Conceição Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; SILVA, Luiza Helena Oliveira; FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. “Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio”. **Revista Querubim**, Universidade Federal Fluminense, Ano 07, Vol. 02, No. 15: 30-37, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In Gilberto Vergne Sabóia e Samuel Pinheiro Guimarães (orgs.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001. p. 81-102.

SILVIA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. **Letramento Literário e Ensino de Literatura no Ensino Médio**, Literary literacy and literature teaching in middle school. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 37-50, maio/ago. 2017. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7506/3516>. Acesso: 17 jun. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, IVanda Maria Martins. **Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares**. *Olh@res*, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017.

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: contexto, 2023.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: editora Schwarcz S.A, 2021.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. 1992. Dissertação, Mestrado em Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

UCHOA, Sayonara Abrantes Oliveira, CABRAL Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira, SILVA, Henrique Miguel de Lima, PIREZ. Thereza Sophia Jácome.

Letramento Literário no Ensino Médio: leitores e escritores na construção do saber. DLCV. Joao Pessoa, v.13, n.1, p. 173-186, 2017. Disponível em : <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/34056/20059>. Acesso: 10 jun. 2024.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université, 2e édition, 2004, 502 pp. Collection : Méthodes en sciences humaines.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1986.