



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -  
PROFLETRAS**

**WILMA VIRGÍNIA CARVALHO DE MACÊDO**

**A LITERATURA POPULAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE JOVENS  
E ADULTOS EM ALAGOA GRANDE**

**GUARABIRA**

**2018**

WILMA VIRGÍNIA CARVALHO DE MACÊDO

**A LITERATURA POPULAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE JOVENS  
E ADULTOS EM ALAGOA GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramento

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Neres Araújo da Silva

**GUARABIRA  
2018**

**WILMA VIRGINIA CARVALHO DE MACÊDO**

**A LITERATURA POPULAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE JOVENS  
E ADULTOS EM ALAGOA GRANDE**

**APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva  
Orientadora - UEPB

---

Profa. Dra. Luciane Alves Santos  
Examinadora - UFPB

---

Profa. Dra. Maria Suely da Costa  
Examinadora – UEPB

Aos que perseveram corajosamente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer para mim é verbo intransitivo. Não precisa ser explicado, não precisa de complementos. Sozinho, ele realiza uma das tarefas mais nobres que há. É significativo e carregado de sentidos e sensações. Uma jornada quando inicia, dizem que começa pelo primeiro passo; e, muito antes da vitória, vem o agradecimento. A todos aqueles que souberam compreender o meu tempo, minhas necessidades de conciliar o trabalho e as obrigações acadêmicas.

Deixar de reconhecer e agradecer aos mestres que me ensinaram na Academia seria como estar no arpoador e ignorar a imensidão do mar. Agradeço e admiro minha orientadora, professora Rosângela Neres, mestre idônea e rica no seu intelecto, hábil com as palavras e com as pessoas. As letras, os poemas e as lições serão lembradas e revividas todos os dias. Agradeço especialmente à professora Rosilda por despertar meu gosto pela Literatura Africana. Agradeço a professora Fátima Aquino por ter compartilhado conhecimento e empatia comigo desde quando iniciei essa jornada, assim como também a professora Edilma, pessoa extremamente doce e leitora dos mais diversos mundos que habita em cada um, a ela um agradecimento especial. Cleycikleber é um dos amigos que também me ajudou a chegar até aqui.

E, acima de todos, agradeço a Deus, que mais do que Ele, ninguém! Ele me concedeu muitas dádivas, alegrias, aprendizados. Ele sim sabe do que eu preciso, o que eu mereço e como eu sou. Sabe do meu esforço e do meu desânimo, das vezes que eu quis desistir; e, quando Ele percebeu meu desânimo, mandou-me mais um presentinho, uma caixinha pequena que me fez mudar todos os rumos. No meu presente, havia paciência, perseverança e coragem. E, aos trancos e barrancos como dizem, estou encerrando uma etapa para começar outra. Porque a vida é um constante carrossel, uma aliança, um casamento que se faz e se compromete consigo mesmo. O objetivo? O sucesso de conquistar o que todos pensam não ter: a felicidade. Mas, como diz Mário Quintana, a felicidade precisa ser realista. E, por isso, as pessoas precisam saber que não somos ingratos. Obrigada a todos vocês!

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar os procedimentos de leitura e escrita mediados pela literatura de cordel, na Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental, em uma escola estadual no município de Alagoa Grande. Trata-se de uma pesquisa-ação, com análise qualitativa dos dados e desenvolvimento de uma proposta de intervenção. Entre os motivos que desencadearam o interesse por esse estudo destacamos a dificuldade em encontrar material didático adequado, bem como formar turmas de adultos para a alfabetização/letramento. Neste sentido, a escola para alunos fora da faixa etária do Ensino Regular deve ser pensada de modo diferente, com abordagem de conteúdos e propostas metodológicas desenvolvidas para que favoreçam a aprendizagem, uma vez que essas pessoas trazem experiências de vida e conhecimentos ainda que não sistematizados. O analfabetismo é o desconhecimento das técnicas utilizadas na escrita e o não-letramento é a falta de familiaridade com o mundo escrito, assim, este estudo justifica-se pela contribuição que será dada aos alunos e professores da Rede de Letramento de Jovens e Adultos da Paraíba, a fim de auxiliar e melhorar as práticas de leitura e escrita, enfocando a importância do ato de escrever e ler para a sociedade na qual vivemos. Os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa são os estudos acerca da alfabetização, na perspectiva do letramento, nos quais a escrita e a leitura partem de elementos cotidianos para se tornarem práticas significativas. Fundamentam este estudo teóricos clássicos como Brandão (1984), Freire (1975), Oliveira (2001), Rego (2001), Cosson (2009), Kleiman (2010), entre outros, situando o jovem e o adulto nas práticas de alfabetização e letramento.

**Palavras-chave:** Jovens e Adultos. Letramento literário. Cordel. Ensino.

## ABSTRACT

This research aims to verify the reading and writing procedures mediated by cordel literature, in Youth and Adult Education, in a state school in the city of Alagoa Grande. It is an action research, with qualitative analysis of the data and development of an intervention proposal. Among the reasons that triggered interest in this study we highlight the difficulty in finding suitable didactic material, as well as forming adult classes for literacy / literacy. In this sense, the school for students outside the age group of Regular Education should be thought in a different way, with a content approach and methodological proposals developed to promote learning, since these people bring life experiences and knowledge even if not systematized . Illiteracy is ignorance of the techniques used in writing and non-literacy is the lack of familiarity with the written world, so this study is justified by the contribution that will be given to the students and teachers of the Network of Youth and Adult Literacy of the Paraíba, in order to help and improve reading and writing practices, focusing on the importance of writing and reading to the society in which we live. The theoretical contributions that underlie the research are the studies about literacy in the perspective of literacy, in which writing and reading depart from everyday elements to become meaningful practices. This study is based on classical theorists such as Brandão (1984), Freire (1975), Oliveira (2001), Rego (2001), Cosson (2009), Kleiman (2010), among others, situating young people and adults in literacy and literacy.

Keywords: Education. Youth and Adults. Literary literacy. Cordel.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNBE - Plano Nacional Biblioteca na Escola

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RELEJA – Rede de Letramento de Jovens e Adultos



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 EDUCAÇÃO E LETRAMENTO .....	17
2.1 Educação como prática emancipatória.....	17
2.2 Educação: alfabetização e letramento – uma breve trajetória .....	18
2.2.1 Métodos de Alfabetização .....	26
2.2.2 Letramento Escolar .....	29
2.2.3 Letramento Familiar .....	31
2.2.4 Letramento Literário .....	31
3 JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO .....	37
3.1 Trajetória das Redes de Letramento de Jovens e Adultos no Brasil.....	39
3.2 LDB e Educação de Jovens e Adultos .....	44
3.3 RELEJA na Paraíba e no Município de Alagoa Grande .....	47
4 LITERATURA DE CORDEL: DA SALA DE AULA AO LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS.....	55
4.1 Origens da Literatura de Cordel.....	55
4.2 A Xilogravura.....	57
4.3 A Literatura Popular e a Aprendizagem .....	58
5 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	60
5.1 Contextualização .....	60
5.2 Metodologia.....	60
5.2.1 Situando o lócus da pesquisa - Alagoa Grande – PB.....	60
5.2.2 O lócus da pesquisa.....	62
5.2.3 Perfil sócio econômico dos alunos do lócus de pesquisa .....	62
5.3 Amostra da Pesquisa .....	63
5.4 Fases da Pesquisa.....	63
5.5 Proposta de Intervenção .....	63
5.5.1 Aula introdutória e diagnóstico da pesquisa .....	64
5.5.2 Oficinas desenvolvidas .....	66
6 DESCRIÇÃO DA EXECUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	70
6.1 Análise do Corpus .....	70
6.1.3 Contribuições da proposta interventiva, através de oficinas para o aprimoramento do letramento literário .....	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
REFERÊNCIAS .....	83
ANEXOS.....	89
ANEXO A - Declaração de aprovação do projeto de pesquisa na qualificação	89
ANEXO B - Carta de Anuência apresentada ao diretor da escola.....	90
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos alunos.....	91
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE 1 – Fotos tiradas durante a aplicação da proposta de intervenção.....	92

## 1 INTRODUÇÃO

A importância de saber ler e escrever no mundo contemporâneo é ressaltada como um dos caminhos para se inserir no mercado de trabalho e ser atuante na sociedade modificando-a. Nesse contexto, surge o letramento – termo complexo que trata de saber operacionalizar a leitura e a escrita e não apenas decodificar – como parte do processo de alfabetização do indivíduo. O tema desse estudo são os procedimentos de leitura e escrita a partir de atividades que procedam o letramento literário voltado para jovens e adultos e como ele se processa para essa modalidade de ensino.

A comunicação se opera através dos diversos tipos de linguagens, seja ela oral, escrita, através de mímicas. Mesmo que usemos a mesma língua oficial, a expressão escrita se difere da oral, observando que o ser humano não fala como escreve, como também o inverso não acontece. O processo de alfabetização é uma etapa importante na vida do indivíduo, pois através da decodificação das letras é que será possível a inserção no mundo social do qual se faz parte, agindo e interagindo na produção de sentidos.

O status que a linguagem escrita adquire no meio social pode ser percebida a partir da infância, quando a criança começa a associar o código escrito ao seu dia a dia, na contação de historinha por exemplo.

Com o passar do tempo, é fato que a linguagem escrita ganhou grande destaque no meio social, tornando-se praticamente indispensável entre os homens, segundo Kleiman (2008). A escrita é, pois o registro da vida, é a mais perfeita combinação entre as ideias e a arte, entre o efêmero e o eterno, entre o agora e o futuro. O que seria da história do ser humano sem os registros, sem relatos e experiências de vida em determinados tempos? Deste modo, dispomos de um recurso que nos permite brincar, disseminar doutrinas, acusar ou defender, sonhar e realizar.

As práticas sociais as quais se tem acesso através da cultura escrita são peças fundamentais para o desenvolvimento cidadão e crítico dos sujeitos; embora não se esteja afirmando que o acesso à cidadania e criticidade só se efetiva quando há alfabetização. Muitas pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais são exímios cidadãos críticos capazes de interagir e opinar, pois possuem a leitura do mundo e de mundo em suas visões. Mas, não se pode

deixar o uso da escrita relegada a segundo plano, até porque uma das metas governamentais é extinguir o analfabetismo.

Segundo Andrade (2007, p. 34) tratando acerca das funcionalidades decorrentes das letras, “não se concebe estabelecer relações comerciais sem o uso da escrita”. Assim, seria difícil ou até impossível viver em um mundo ignorando sua essência letrada. A escrita é indispensável para tudo: de transações comerciais a registros de óbitos, movimentações bancárias e registros civis.

Assim sendo, discutem-se práticas e eventos sociais de letramento, ocasião em que se apresentam definições e descrevem-se situações típicas dele. Entretanto, é notório que o nosso primeiro contato com o letramento e situações de como operá-lo em âmbito social se estabelece igualmente à nossa língua materna: uma aquisição natural e primordial do ser humano.

No âmbito social, o problema do analfabetismo e falta de proficiência no letramento não está restrito apenas ao meio escolar, ao contrário, está vinculado à família, ao governo, ao meio social, às políticas de distribuição de renda do país, pois geralmente, o analfabetismo existe em ambientes socialmente vulneráveis, onde a escolarização não é a prioridade, ao menos não para os mais velhos, por exemplo. É comum encontrar domicílios nos quais os jovens frequentam a escolar, mas os mais experientes sabem apenas ‘assinar o nome’.

Essa característica é comum nas periferias das grandes cidades e, no interior, as políticas públicas de aceleração que visam minimizar essa realidade não alcançam o sucesso facilmente pois os obstáculos enfrentados pelos jovens e adultos que perderam a oportunidade do estudo na faixa etária adequada são muitos, entre os quais, o sustento da família e a criação dos filhos são os mais citados. Segundo Arelaro (2005) as teorias sócio-construtivistas afirmam que as condições socioeconômicas e políticas as quais o indivíduo é submetido interferem decisivamente na sua alfabetização e consequente, letramento, seja o indivíduo criança, jovem ou adulto. Nesse sentido, as práticas docentes empregadas pelos professores devem considerar também essas diferenças para que não haja um distanciamento entre a teoria e a prática, entre a voz do professor da escola e a voz do professor na vida, pois deve haver uma consonância entre escola e vida prática do sujeito.

Sendo o letramento um dos assuntos mais pesquisados da atualidade, não há pretensões neste trabalho de apenas conceituá-lo ou apresentar receitas pré fabricadas de como 'letrar' pessoas, sobretudo aquelas fora da faixa etária escolar básica. Nesse sentido, pretende-se conhecer o Programa RELEJA e refletir as diversas perspectivas de estudos sobre letramento, como também apontar algumas formas de como ele se processa no cotidiano das pessoas, incluindo o letramento familiar e escolar, sobretudo subsidiado pelo letramento literário. Para esta pesquisa leva-se em consideração os multiletramentos e sua importância para a educação de jovens e adultos.

É fato que o Brasil não é um país de leitores, de modo que todo e qualquer esforço que se faça para mudar esse panorama, é válido. Assim, em sua forma mais básica e divertida, a Literatura de Cordel é vista nesse estudo como grande aliada para essa mudança de pensamento. A poesia popular, enquanto literatura oral já existe há mais de 3.500 anos. No Brasil o cordel chegou, trazido de Portugal, onde era vendido como "folhas soltas", mas foi com um poeta nascido em Pombal, que ele ganhou celebridade. Foi Leandro Gomes de Barros quem primeiro passou a editar e comercializar, no final do século XIX, o folheto na forma tal como temos atualmente, por isso ele é considerado o patriarca dessa expressão popular e a Paraíba é tida como o berço da literatura de cordel (ABREU, 2004).

O cordel que era vendido nas barracas das feiras livres pendurado em cordões e recitado ou cantado pelos poetas violeiros para atrair os compradores, hoje sofre dos males do esquecimento e do abandono, explicado pelo advento da era tecnológica e assimilação desenfreada da cultura estrangeira. Ele já foi, no interior do Nordeste, o jornal, a música, o lazer de um povo que se reunia nos salões ou terreiros das casas para fantasiar histórias lidas por aqueles que dominavam os códigos da leitura e servia também para alfabetizar tantos outros que as vezes sabia de cor folhetos famosos.

Nesse entendimento, busca-se nesse estudo aliar a literatura de cordel a um programa de alfabetização direcionado para jovens e adultos no intuito de desenvolver atividades que subsidiem o letramento desses educandos. O programa RELEJA vinculado a rede estadual de ensino visa recuperar sujeitos que por algum motivo não concluíram o processo de alfabetização/ letramento na faixa etária adequada. Em sua grande maioria o perfil do estudante que

frequenta a Rede de Letramento de Jovens e Adultos é uníssono: trabalhador em dois períodos do dia, sustenta a família, cuida dos filhos e só tem a noite para estudar. Essa é uma realidade cada dia mais notória em nosso país, sendo assim é interessante estudar esta realidade.

Neste sentido, a escola para alunos fora da faixa etária do Ensino Regular deve ser pensada de modo diferente, com abordagem de conteúdos e propostas metodológicas desenvolvidas para que favoreçam a aprendizagem, uma vez que essas pessoas trazem experiências de vida e conhecimentos ainda que não sistematizados. Sendo assim, observar e estudar este prisma é muito importante para os rumos da educação nacional; a problemática deste estudo refere-se a essas realidades; existe a dificuldade de leitura e escrita devidos aos textos que são utilizados em salas de aula de jovens e adultos, nesse sentido situamos nossa pergunta: Os procedimentos de leitura e escrita subsidiados pela literatura de cordel é capaz de auxiliar o aluno da EJA no letramento literário?

Elegeu-se como objetivo geral deste estudo:

- Verificar os procedimentos de leitura e escrita mediados pela literatura de cordel na EJA.

E objetivos específicos:

- Verificar quais as práticas letradas são requeridas em processos de leitura e escrita;
- Analisar os procedimentos de análise de texto literário que contribuem para o letramento de jovens e adultos;
- Desenvolver atividades que forneçam subsídios para o letramento literário.

Assim, este estudo justifica-se devido à importância que o letramento tem para a prática social dos indivíduos, visto que a leitura e escrita se articulam em todos os contextos sociais nos quais se insere o indivíduo. A contribuição que será dada a alunos e professores do RELEJA para auxiliar e melhorar suas práticas de letramento, enfocando a importância do ato de escrever e ler para a sociedade na qual vivemos, direcionando a literatura popular para este fim.

Esta dissertação encontra-se dividida em seis capítulos, organizados da seguinte maneira: a introdução na qual apresentamos nossas considerações iniciais, reflexões sobre o letramento de maneira sucinta, os objetivos e problemática desse estudo. O capítulo I dos aportes teóricos versam sobre a educação e sua tarefa de emancipar os sujeitos e transformá-los em cidadãos agentes em seus respectivos meios sociais, pois segundo Xavier (2011), essa transformação só é possível quando o educando é capaz de compreender as entrelinhas do que foi escrito, interpreta e elabora raciocínios de compreensão baseado no que foi lido para se fazer uso adequado das competências decorrentes do letramento e alfabetização. Tratou-se ainda sobre a trajetória histórica da alfabetização e letramento, os métodos de alfabetização, desde Freire (1975) até Coscarelli (2009) e suas considerações sobre a importância do letramento.

Nesse capítulo ainda dos letramento familiar e escolar como duas faces de um mesmo prisma, que caminham juntos; ademais, é importante comentar que o letramento familiar ocupa uma posição importante na vida indivíduo pois se trata das aquisições que são apreendidas junto com a família, independente da faixa etária. Já o letramento digital aparece como necessário para a modernidade contemporânea, pois através da internet é possível chegar à democratização da informação, da educação e, conseqüente, emancipação dos sujeitos.

O capítulo III situa a rede de letramento de jovens e adultos do Brasil e da Paraíba apresentando sua trajetória histórica e os principais programas de erradicação do analfabetismo já ocorridos no Brasil, desde a década de 1940 aos nossos dias. Tratou-se ainda acerca das diretrizes e bases que regem o ensino de jovens e adultos no país, com destaque para programas como o Mobral, da década de 1960 e a EJA na contemporaneidade.

O percurso metodológico está apresentado no capítulo IV, onde situa-se a pesquisa como qualitativa e ação, na qual explicamos a intervenção que foi realizada, seguido da apresentação dos principais critérios que serão levados em consideração para análise e discussão dos dados; apresentamos ainda o município lócus da pesquisa, Alagoa Grande, bem como a Escola investigada.

O capítulo V traz ainda as sistematizações sobre a legislação vigente no que tange à alfabetização e jovens e adultos e apresentação da análise e

discussões dos dados que foram colhidos através dos questionários estruturados. É feito o confronto teórico entre as respostas dos colaboradores com as ideias dos principais teóricos que embasaram esta pesquisa. Em seguida, apresentam-se as considerações finais.



## 2 EDUCAÇÃO E LETRAMENTO

### 2.1 Educação como prática emancipatória

A educação formal, adquirida através da escola é essencial à formação integral de todo ser humano, embora, o conhecimento esteja presente em diversos contextos sociais, seja em casa, na família ou em qualquer outra esfera social que os sujeitos interajam. A sistematização do ensino no sentido de alfabetizar é um processo longo e que requer atenção, pois não se completa sozinho; para que a alfabetização de fato ocorra é preciso que outro processo caminhe lado a lado: o letramento. Só assim, os sujeitos serão capazes de se emanciparem socialmente (ALBUQUERQUE, 2012).

Todas as oportunidades de prosseguir com o processo de letramento iniciado na escola deve ser aproveitada pelos indivíduos; entretanto, na maioria das ocasiões o primeiro letramento ocorre em casa, quando o indivíduo começa a ler o mundo. Segundo Freire (2008) a habilidade de fazer as leituras de mundo independe da condição de se ter domínio de alfabetização formal, pois para ele, a expressão máxima de participação e cidadania se dava através dos contextos sociais nos quais os indivíduos participavam.

A realidade brasileira no que tange ao analfabetismo é uma estatística preocupante para o país, pois revela o baixo índice de letramento e qualidade duvidosa do ensino oferecido pelo poder público. Assim, vários esforços são realizados para se minimizar essa realidade.

O Brasil ocupa o segundo lugar em analfabetismo na América Latina<sup>1</sup>, apesar de todos os esforços e campanhas alfabetizadoras vigentes. A realidade a qual está submetida a maioria dos brasileiros, inclusive os paraibanos em relação às taxas de alfabetização são números altos de alfabetização funcional, chegando a 80% da população. Segundo Albuquerque (2012), “apesar de saberem ler e escrever, a maioria não consegue decodificar frases com mais de duas linhas”.

Nesse contexto desmotivador, o analfabeto funcional é aquele para quem o ler e o escrever torna-se inútil, pois não possui as habilidades e competências

---

<sup>1</sup> Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) coletados em 2012 mostram que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve leve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%, longe de cumprir a meta firmada na ONU de 6,7% até 2015.

do que deveria ser uma educação emancipatória ao se apropriar da leitura e escrita. Os processos tanto de formação dos professores quanto da formação dos alunos na escola devem estar relacionados com a capacidade de pensar criticamente, associado a uma atitude reflexiva, para que então, a educação oferecida pela escola – leitura e escrita – se articulem em contextos de trabalho e mudanças significativas que colaborem para construir uma sociedade mais democrática (ALBUQUERQUE, 2012).

A educação passa a ser vista como forma de emancipar os sujeitos quando o educador dá a devida importância ao letramento e não apenas a decodificação das letras. Assim, para compreendermos a alfabetização precisamos antes de tudo compreender a relação existente entre alfabetização e letramento, seus conceitos e as práticas que estão envolvidas nesses dois processos (ALBUQUERQUE, 2012).

Para que o educador seja capaz de compreender o processo de alfabetização e letramento, antes de tudo é preciso que a compreensão de mundo também seja considerada conhecimento capaz de produzir sujeitos competentes para as diversas leituras, não apenas a decodificação.

## **2.2 Educação: alfabetização e letramento – uma breve trajetória**

Ser alfabetizado em outras épocas significava apenas saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto” (CAGLIARI, 2009, p. 14). Assim, para o autor,

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização (CAGLIARI, 2009, p. 5).

Nesse momento histórico, a alfabetização estava condicionada a reprodução do que já existia escrito. O indivíduo que fosse capaz de reproduzir o escrito era tido como alfabetizado para a antiga civilização oriental. Esse conceito de alfabetização pode ser comparado a um equívoco que acontece nos

dias de hoje: o de saber assinar o nome e escrever bilhetes simples ser considerado alfabetizado.

Séculos mais tarde, por volta do ano de 1.500 depois de Cristo, já no Ocidente, o processo alfabetizador chegou ao Brasil por intermédio dos jesuítas, que segundo Val (2009, p. 43) “desde que chegaram ao Brasil, eles (os jesuítas) estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar”. A forma padronizada e mecânica de alfabetização, tal qual o Oriente, foi a vigente por muito tempo também no ocidente e, ainda hoje é considerada em algumas escolas que insistem em reproduzir esse modelo.

Sobre o conceito de alfabetização, Val (2010) afirma que a alfabetização é a apropriação do código escrito pelo indivíduo, ainda que rudimentarmente, atribuindo-lhe representações e papéis sociais. Nessa visão, entende-se a autonomia como consequência do processo alfabetizador, ideia com a qual concordamos. Nesse entendimento, o sujeito pode participar da educação formal frequentando a escola, mas os processos e contextos sociais nos quais ele se insere – fora do ambiente escolar – são decisivos para que este se torne um indivíduo capaz de atuar participativamente em eventos de multiletramentos.

Nessa perspectiva, o ato de alfabetizar é entendido como um processo que não se resume à escola, mas principalmente se relaciona ao meio social no qual o educando vive, conferindo-lhe leituras de mundo além da escolar, sendo solidificado antes, durante e após a permanência escolar.

Nos dois últimos decênios, os estudos sobre o letramento e a alfabetização têm ganhado lugar de destaque por se tratar de temáticas relevantes para elevar os índices qualitativos da educação do país. De acordo com os mais recentes estudos linguísticos, conduzidos por Kleiman (2014) e Soares (2009), é possível ser alfabetizado e não ser letrado, da mesma maneira que o contrário também é possível. Para Kleiman (2014) alfabetizado é o indivíduo que adquiriu a tecnologia de escrita, decodifica os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita. Assim, é possível que mesmo tendo acesso à educação formal e ao processo de alfabetização, o indivíduo ainda leia com dificuldade e de modo superficial e produza textos simplórios – bilhetes, assinar o nome, lista de compras.

É notório que todas as aquisições apreendidas pelos educandos não dependem apenas deles e de seu conhecimento prévio de mundo ou de sua língua materna exclusivamente, mas também dos professores que acompanham e conduzem a criança durante todo o processo. O processo de alfabetização e letramento faz parte da vida escolar, mas é preciso que saibamos distingui-los, conforme esclarece Colello (2013):

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (COLELLO 2013, p. 90)

Assim, é necessário que não confundamos alfabetizar com letrar, pois apesar de semelhantes, são práticas complementares que podem ocorrer em diversos ambientes – escolar, familiar, social.

O conceito tradicional de alfabetização afirmava que os processos de letramento e alfabetização eram independentes, sendo que a decodificação do sistema escrito precedia o letramento. Entretanto, na concepção vigente do início do século XXI verificamos que os dois processos são simultâneos, embora de naturezas diferentes, envolvendo diversas possibilidades, habilidades e competências que podem ser desenvolvidas em contextos diversificados (COLELLO, 2013).

Kleiman (2010) elenca alguns benefícios que as práticas socioculturais podem oferecer aos indivíduos letrados e que passaram pelo processo de alfabetização:

entender textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas; b) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho; c) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo; d) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita.

Assim, a perspectiva do letramento é apresentada por Kleiman (2010), com base em Street (1984), de duas formas: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. O modelo autônomo pressupõe uma maneira única para o desenvolvimento do letramento, na qual há a associação entre os eventos sociais de caráter cognitivo e social. Ou seja, associado aos efeitos da globalização e progresso civilizatório. O modelo ideológico (Street, 1984) afirma que as práticas sociais e culturais são decorrentes do letramento, e conseqüentemente apresentam sentido em contextos específicos (KLEIMAN, 2010).

Segundo Kleiman (2010, p. 21), o modelo ideológico “não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas” (SOARES, 2003).

Aqui, comentaremos o letramento levando em consideração as ideias do modelo autônomo, pois tal está sempre associado à escolarização e sua importância para os contextos sociais e culturais dos quais o indivíduo faz parte. O termo letramento é recente no contexto educacional, sendo associado à mudança ocorrida no Ensino Fundamental no que tange à inserção do 1º ano (antiga alfabetização) como a série inicial, para assim ampliar para nove anos a conclusão do ensino fundamental. A terminologia é atual e foi utilizada pela primeira vez em meados da década de 1980 por Mary Kato em “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” (ALBUQUERQUE, 2012).

Assim, nas primeiras décadas do século XXI já estamos bastante familiarizados com tal terminologia. A dúvida sempre é quando e como ele se efetiva. Para alguns, o letramento se efetiva quando o educando domina a escrita e a leitura de forma rudimentar, para outros, o indivíduo letrado de fato não sabe apenas decifrar códigos, mas manuseá-los de acordo com a ocasião, prática social e meio no qual está inserido. Para Kleiman (2008), letramento não é um método, não é uma habilidade e não é alfabetização. Alfabetizar é parte do processo de letramento (KLEIMAN, 2008).

Soares (2003) adverte da necessidade de diferenciar alfabetização de letramento, ou seja, os mecanismos de aquisição dos mecanismos de desenvolvimento no que se refere aos dois conceitos. Adquirir a escrita está

ligado à apreensão da técnica da escrita, dos códigos, do alfabeto; o segundo refere-se ao processo maduro, que culmina no letramento efetivo. Acerca desse assunto Soares afirma que a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...] “Sem dúvidas a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/ expressão de significados por meio do código escrito.” (SOARES, 2003, p.16).

Segundo essa concepção alfabetização e letramento são termos diferentes, mas indissociáveis em seus processos. Soares (2003), traz uma reflexão interessante acerca da decodificação e apreensão do código escrito, pois deixa claro que alfabetizar não se restringe a mera decodificação, mas envolve também a compreensão desse código.

Soares (2003) apresenta a alfabetização como a capacidade de produção oral e escrita, capaz de desenvolver a consciência crítica. Para ela “O trabalho que leva à compreensão das relações entre grafema e fonema (letra som) na alfabetização, à aprendizagem de sílabas, palavras, etc; não deve ocorrer desintegradamente do trabalho de produção e leitura de textos” (SOARES, 2003, p.44).

Em contrapartida às ideias de Soares (2003) Morais (2004) afirmam que a escrita alfabética é um sistema notacional, no qual a escrita é um sistema e não um código do qual a criança se apodera. Morais (2004) ressalta que se afirmamos que ler não é decodificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra e sons) precisará dar conta de uma tarefa conceitual, compreender como o sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: Descobrir como a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria as notações ((MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013).

Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que as sílabas, o indivíduo, necessariamente precisa desenvolver suas habilidades de análise fonológica. (MORAIS, 2004). Essa habilidade fonológica é adquirida na escola, mas os eventos de letramento não o são.

Sobre o letramento ser adquirido apenas nas instituições de ensino Bevilacqua, (2005) comenta que:

O letramento se inicia antes da criança entrar na escola. Observa-se que a criança imita o adulto escrevendo mesmo antes de compreender a função social da escrita e compreende a função social da escrita muito antes de saber propriamente ler e escrever. Pode-se ver a criança em algumas brincadeiras de faz de conta “preenchendo cheques”, “dando recibos”, “lendo livros...” (BEVILACQUA, 2005, p. 289)

Na perspectiva do autor verificamos que não faz sentido relacionar o letramento apenas ao contexto escolar, principalmente porque existem vários tipos de letramento, incluindo o que acontece na família. É preciso apenas esclarecer que todo indivíduo precisa da educação formal, e, por conseguinte, os letramentos que se adquirem nos meios escolares.

De acordo com Soares (2003), na escola a criança precisa compreender a correspondência existente entre letra e fonema para poder decodificar. Mesmo sendo a alfabetização um processo de aquisição da língua escrita é necessário que atrelemos esta significação a outros processos linguísticos, sociolinguísticos, psicológicos, pois a aquisição da escrita possui caráter multifacetado, segundo Soares (2003).

Nesse contexto, surgiu o termo letramento para buscar ressignificar o processo de aquisição e compreensão do código escrito. Buscar uma definição para o termo letramento é algo complexo. Conforme Soares (2009, p. 65), as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Já Buzato (2010) afirma que “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento). Traremos, a seguir, definições que alguns autores utilizam para esse conceito.

Conseguir ler um texto e compreendê-lo nas suas linhas e entrelinhas é mais do que ser alfabetizado, é ser, sobretudo letrado. A palavra letramento surge a partir da necessidade de que o indivíduo precisa não apenas saber ler e

escrever, mas operar essas práticas nos diversos contextos situacionais de comunicação, atendendo coerentemente às exigências dos diferentes gêneros e conhecendo as várias formas de leitura e escrita que existem. Saber distinguir as funções que a leitura e a escrita desempenham em nossas vidas é ser parte da sociedade letrada (MACÊDO, 2012).

Tfoni (2010, p.83), refletindo acerca de letramento nos diz que em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

O letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola segundo Kleiman (2008, p. 18). Afirma ela que “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita”. A diferença entre ensinar uma prática e desenvolver uma competência ou habilidade é exatamente a diferença entre alfabetizar e ‘letrar’. A alfabetização – domínio da leitura e da escrita – faz parte do processo, mas não é o seu foco, a centralização está no domínio de onde devemos empregar esse processo de maneira adequada, ou seja, formando educandos conscientes do meio social no qual vivem e, sobretudo, que podem modificar através de suas práticas letradas (KLEIMAN, 2010).

Para Kleiman (2010, p.47):

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

A socialização e as novas possibilidades que o indivíduo adquire através do letramento permite que este tenha um maior conhecimento de mundo, e



consequentemente maior exercício cidadão e social, pois ele será capaz de interpretar, compreender, criticar, produzir conhecimento a partir de si mesmo.

Entretanto, os eventos de letramento aos quais os indivíduos estão expostos ocorrem nos mais variados contextos sociais, o que faz com que um analfabeto, por exemplo, experimente experiências de letramento. Sobre isso, Marcuschi (2009) comenta que:

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita

Nessa visão, as práticas e eventos de letramento podem ocorrer mesmo que o indivíduo não tenha tido acesso à educação formal, tornando o conceito de letramento algo que extrapola a escola, sendo relevante afirmar que a escola é um meio social para dominar conhecimentos, mas não é o único. Ler o mundo é primordial para a leitura da palavra.

Nessa concepção, concordamos com a autora ao reconhecer que o letramento está condicionado às aspirações de uma dada sociedade, no sentido de se modificarem e de desempenharem papéis e importâncias distintas dentro de um contexto específico.

Ou seja, quanto mais familiarizados com os contextos sociais nos quais estão inseridos, os indivíduos tendem a desenvolver melhor suas habilidades e competências na decodificação da língua, seja qual for o evento de letramento que o motivou.

Eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas. Assim, a oralidade também é uma prática que pode ser considerada um evento de letramento, pois através dela, interagimos e compreendemos o mundo.

Conforme afirmamos, existem vários tipos de letramento. Assim, analisar a prática da leitura tradicional e criar subsídios novos através de práticas de leitura e escrita que surgem devido ao estreitamento das fronteiras causadas pela globalização é um dos cerne de outro tipo de letramento – o digital – proposto por vários estudiosos (KLEIMAN, 2010).

Nessa perspectiva, o professor depara-se com uma nova maneira de ensinar e, em muitas escolas, com recursos e salas de aulas bem equipadas, entretanto, existe um entrave nesse cenário: a formação docente para aprender a lidar com esses novos aparatos. Em contrapartida, há algumas escolas que não possuem recurso didático nenhum, deixando assim, o professor refém do livro didático e das avaliações classificatórias, tão prejudiciais no contexto da EJA.

### **2.2.1 Métodos de Alfabetização**

É importante afirmar que não existe uma receita para o desenvolvimento do conhecimento das regras de escrita, isso porque para que se adquira esse conhecimento, de acordo com vários pesquisadores como Ferreiro (2009) e Teberosky (2009), os educandos atravessam várias fases no processo de descoberta das regras. Uma das formas atualmente mais utilizadas no desenvolvimento desse aprendizado, ao contrário das cartilhas e repetições intermináveis de algumas décadas atrás, é a oferta de fontes de informações, ou as chamadas palavras estáveis, já conhecidas, como, por exemplo, o próprio nome e o dos colegas. Esse método, que pode ser empregado para as diversas faixas etárias, sobretudo à criança, é semelhante ao empregado na década de 1980 pelo educador Paulo Freire (TEBEROSKY, 2009).

Ferreiro (2009, p.10) afirma que “a escrita pode ser concebida como um sistema de código e de representação. Como código, os elementos já vêm prontos e como representação, a aprendizagem se constrói pela criança”. Assim, quando a escrita é tratada como código, alguns aspectos são privilegiados em relação à grafia e som (sistema representativo).

Embora não exista uma receita pronta e acabada de como alfabetizar, é consensual que alguns modelos de métodos de alfabetização empregados no Brasil tem de ser diferenciados de acordo com a faixa etária. Assim, para a

alfabetização de crianças inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental, alguns métodos são mencionados por pesquisadores como Smolka (1985) e Ferreira (2009):

Método Sintético (consiste em estabelecer uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra; Método Analítico (é o “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual; Método Alfabético (ou soletração, tem como princípio de que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois, todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras; Método Fônico (consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras (VISVANATHAN, apud SMOLKA, 2008).

Esses métodos são nomenclaturas do que é possível realizar em sala de aula com os alunos, não sendo estes fixos nem imutáveis. Ao contrário, os métodos de alfabetizar se adaptam   rotina. Os mais tradicionais, como o método fônico e o alfabético, são os mais praticados, segundo as autoras.

Mas, para que seja possível a aplicação de tais métodos Carvalho (2008, p. 46) afirma que:

para o professor, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianç as, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham.

Nesse sentido, o autor aponta como é importante a paciência e o estudo cuidadoso do que vai ser desenvolvido em sala de aula, verificar se os alunos se adaptam ou se há uma melhor maneira para se alfabetizar naquela determinada turma, pois é evidente que não existem receitas prontas e terminadas.

Ao tratar acerca de métodos alfabetizadores, direcionando o olhar para os jovens e adultos, é tratar mais detidamente de Paulo Freire, educador recifense, que revolucionou a forma de enxergar a alfabetização direcionada  o estudante trabalhador que se quer se apropriar da escrita ainda que tardiamente. Freire (2011) destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação

da consciência política. O método Paulo Freire teve influência de Laubach<sup>2</sup>, missionário americano conhecido como Apóstolo dos Analfabetos. O método freireano considerava primeiramente os direitos do povo e das oportunidades usurpadas daqueles que não sabiam ler nem escrever; assim, o método era voltado para o cotidiano do indivíduo para que este se identificasse com a aprendizagem e a tornasse significativa (BRANDÃO, 1986).

De acordo com Freire era preciso

contradizer os métodos de alfabetização puramente mecânicos; projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente a democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem (FREIRE, 2011, p. 47).

Segundo essa ideia, a ideia principal para a aprendizagem e aquisição da escrita e leitura, partia do cotidiano para que tal aquisição se tornasse significativa para quem a aprendia. Nesse sentido, esse pressuposto para alfabetizar corrobora com ideias atuais de educação, com inovações nas formas de alfabetizar e letrar os indivíduos. Os métodos e processos de alfabetizar devem ser emancipatórios, no sentido de conduzir o educando ao letramento, que é uma consolidação do que foi adquirido com a leitura dos símbolos gráficos do sistema alfabético.

Segundo Freire “aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”.

O educador mostra que os trabalhadores mesmo em alfabetização tardia possuem certo grau de letramento, a leitura do mundo no qual vivem, a leitura de suas realidades, e mostra sobretudo a importância dessas leituras múltiplas para um letramento escrito, promovido pela escola, por exemplo.

Assim,

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da

---

<sup>2</sup> **Frank Charles Laubach** (2 de setembro de 1884 - 11 de junho de 1970) foi um missionário protestante conhecido nos EUA e nas Filipinas como "O apóstolo dos analfabetos".

cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (GADOTTI, 2009, p. 68).

Segundo as ideias do educador, a alfabetização não é uma etapa que se finaliza com a aquisição da escrita e leitura, mas tem continuidade sobre os significados sociais que as implicações da leitura carregam consigo nos contextos sociais. O educador também já antecipava o conceito de letramento, termo que viria a surgir décadas mais tarde, mas com a mesma essência que o educador já tratava ao dizer que era preciso:

combater, por exemplo, a posição ideológica, por isso mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola [...] saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. Enquanto expressão da ideologia dominante, este mito penetra as massas populares provocando nelas às vezes autodesvalia por se sentirem gente de nenhuma ou de muito pouca leitura (FREIRE, 2009, p.59-60)

Nessa visão, para que se ocorra o letramento é preciso que seja dado valor a ideologias que valorizem as vivências e experiências dos educandos, conferindo-lhes voz de autores e não meros depósitos de conteúdo. Em “A Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire traz uma reflexão sobre a concepção de educação bancária (domesticadora) e de educação problematizadora (libertadora). Em toda sua obra Freire centrou a educação com foco no educando, capaz de questionar a realidade e não apenas reproduzi-la.

### **2.2.2 Letramento Escolar**

Geralmente, a escola trabalha com diferentes práticas de leitura. Observando sua própria função e especificidade, essas práticas se diferenciam de outras práticas de leitura no campo social, já que não se trata somente de uma necessidade da vida coletiva, mas têm como objetivo explícito a formação de leitores. Todavia, essa especificidade da leitura escolar não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social porque é parte de uma cadeia de significação, conforme postula Bakhtin (1990).

Se, por um lado, é a escola a responsável pela formação do educando, tornando-o proficiente em leitura e escrita, é imprescindível que recuperemos as funções sociais da leitura e seus respectivos usos, para garantir assim, o sucesso nos processos de leitura.

Para Soares (2003, p. 72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e à escrita em um determinado contexto social”.

Embora a escola tenha essa função precípua de formação e condução no que tange à leiturização, na prática, na sala de aula, onde ocorre de fato as transformações propostas por leis diretórias da educação nacional, o que se apresenta são processos de sistematização da leitura. Nesse prisma, as experiências de leitura não se aprofundam, pois são empregados textos como meros pretextos para desenvolver conhecimentos linguísticos restritos, segundo Soares (2003).

Ao tratar acerca das experiências de letramento vividas pelos alunos no processo de escolarização tardia, mencionamos também a relação que estes estabelecem entre si e o contexto social no qual estão inseridos, considerando assim as consequências decorrentes desse letramento. Assim, essas experiências, segundo Soares (2003, p. 37), se relacionam “com o modo como a pessoa vive em sociedade, com as mudanças que podem ocorrer na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais”.

Para Kleiman (2010):

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupe-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2010, p. 20).

Pensando dessa forma, a escola tendência para uma ideia tortuosa de que só é possível dominar os processos de leitura e escrita para aqueles que estão inseridos no contexto escolar. Embora, a educação seja obrigatoriedade e dever do estado e da família, é preciso que essa ideia seja desfeita para que os outros contextos sociais onde ocorram práticas letradas sejam valorizadas.

### 2.2.3 Letramento Familiar

Enquanto sujeitos situados histórica e socialmente, as diversas interações às quais estamos sujeitos cotidianamente requerem atitudes distintas, conforme o contexto no qual nos inserimos. O processo de (re) construção da nossa identidade se dá diariamente, ao levarmos em conta nosso conhecimento de mundo, advindo das particularidades do seio familiar (LAHIRE, 2004).

As práticas sociais que surgem dos entornos familiares e suas relações com a leitura e a escrita são relevantes para verificar e conceituar o letramento familiar. Assim, podemos definir este letramento como sendo os conceitos e conhecimentos prévios adquiridos por cada criança no ambiente familiar, fazendo assim com que sejam leitores da palavra mundo. Os processos de leitura e escrita que se desenvolvem no entorno familiar denotam o ato de ler como prática social e cultural adquirida na família. Freire (2006), afirma que:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto [familiar] – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Nesse contexto, a importância das leituras de mundo que a criança faz, mesmo sem o domínio do código escrito, reitera a importância das palavras e o que elas significam nos contextos nos quais está inserida. Partindo de um exemplo vindo da família, Freire (2006) mostra como é relevante para a aprendizagem o desenvolvimento das percepções familiares.

Assim, segundo as palavras de Freire percebemos a grande importância dos eventos letrados oriundos da primeira escola e primeira sociedade na qual nos inserimos, a família. Entretanto, esse contato primeiro se aprimora quando o letramento familiar encontra-se com o escolar, e conseqüentemente o digital, para proporcionar ao sujeito diversas possibilidades comunicativas.

### 2.2.4 Letramento Literário

Além dos tipos e letramento já expostos nesse estudo, trataremos agora

acerca do literário, cujo cerne gira em torno da leitura de obras literárias, embora essa prática não se resume a isso. Para Cosson (2009 apud Oliveira, p. 20) não basta apenas a leitura da obra, mas sobretudo “posicionar-se sobre a obra literária”. Nesse entendimento, pressupõe-se que o leitor seja um personagem ativo no processo de leitura e apreciação para que compreenda o que foi lido, interaja no seu imaginário.

O conceito que Soares (2009, p. 41) traz para seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, adaptado de uma estudante que define, letramento em forma de poesia é apropriado para essa discussão:

*O que é Letramento?  
Letramento não é um gancho  
Em que se pendura cada som enunciado  
Não é treinamento repetitivo  
De uma habilidade,  
Nem um martelo  
Quebrando blocos de gramática.  
Letramento é diversão  
É leitura à luz de vela  
Ou lá fora, à luz do sol.  
São notícias sobre o presidente,  
O tempo, os artistas da TV  
E mesmo Mônica e Cebolinha  
Nos jornais de domingo.  
É uma receita de biscoito,  
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
Um bilhete de amor,  
Telegrama de parabéns e cartas  
De velhos amigos.  
É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.*



*É um atlas do mundo,  
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
Manuais, instruções, guias,  
E orientações em bulas de remédios,  
Para que você não fique perdido.  
Letramento é, sobretudo,  
Um mapa do coração do homem,  
Um mapa de quem você é,  
E de tudo que você pode ser*

Nesse entendimento, o letramento é uma prática prazerosa, na qual o leitor divaga em si mesmo, e nas histórias que conhece através dos livros. Essa viagem permite ao leitor adoçar sua vida e é capa de interferir em suas práticas sociais. Os estudos sobre letramento nessa perspectiva trazem a tona uma nova maneira de enxergar a escrita e a leitura nas práticas sociais.

O letramento literário é, segundo Paulino (1998, p.16), “uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Para Cosson (2009) o leitor que chegou a certo estágio de letramento literário não apenas compreende o que leu, como também é capaz de se deleitar com o que foi lido. Nesse sentido, esse letramento é essencial a essa pesquisa, pois estamos tratando a literatura popular como escolha individual do aluno.

O letramento literário admite além da leitura da materialidade linguística, as possibilidades de leituras literárias que advém do conhecimento e vivência de mundo de cada um. E é nessa leitura que reside o encantamento do leitor, mesmo que não tenha o devido domínio do código, ele está completamente a vontade para partilhar de sua experiência de mundo, identificando-se como componente de seu grupo social. A literatura liberta esse leitor-autor de sua própria história.

É relevante essa modalidade de letramento para propiciar a emancipação dos sujeitos, pois a partir deste é possível enfatizar a experiência literária individual. A importância da leitura literária é lembrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26)

O texto literário surge assim, como alternativa diferenciada através da qual o educando possa compartilhar experiências advindas da imaginação criadora e de sua história de vida; nessa perspectiva a literatura passa a ser uma aventura, mesmo que o educando não domine com proficiência a leitura das palavras, mas a leitura de mundo que este é capaz de fazer a partir da literatura popular, por exemplo, é uma experiência rica e singular.

As habilidades de leitura são, segundo Pressley (2002) as seguintes: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Esses estágios de leitura não se efetivam em uma ordem, visto que os processos de experiência com o texto são múltiplos, podendo o leitor primeiro, inclusive ter uma experiência olfativa e tátil – cheirar o livro, apalpar, etc – e são exatamente essas experiências mais dotadas de sensibilidade que o letramento literário despertam; não necessariamente a leitura da palavra escrita seja mais importante que as outras leituras e sensações advindas dos enredos.

Mesmo sendo tarefa da escola enfatizar a experiência da literatura, dando sentido aos mundos individuais e às práticas que ocorram nos contextos sociais mais diversificados (Cosson, 2011) vem do leitor a experiência única, individual, com seus conhecimentos prévios e as árias possibilidades de leituras; a escolarização adequada dessa prática de letramento conduzirá o aluno a ser um leitor / escritor proficiente.

É imprescindível mencionar ainda que o letramento literário não abarca apenas os textos apenas valorizados pela academia ou pela cultura letrada de forma geral. São eventos de letramento literário que devem ser considerados: leitura de quadrinhos, a interação visual com filmes e seriados, e com a própria internet, que para que tenham relação é preciso estabelecer conexão com o leitor/ espectador de maneira multifacetada; é uma leitura com inúmeras interpretações e possibilidades.

A respeito da tarefa do professor nesse processo de letramento literário, Cosson (2014) afirma que este é elemento indispensável pois é ele que

conduzirá o educando a ressignificar suas leituras pessoais e direcionar o educando para novas descobertas, novas realidades. Os textos fragmentados que eventualmente possam aparecer para o aluno não contribuem para alimentar o gosto pela prática da leitura literária, sendo pois, necessário que a obra seja lida na íntegra para que possa melhor ser apreciada e compreendida.

Um dos erros mais comuns cometidos na escola é o fato de o texto ser interpretado de maneira uniforme, quando na realidade não é essa a característica principal quando se propõe atividades interpretativas e que façam o estudante levantar hipóteses, fazer leituras diversas, etc.; ao propor a leitura compartilhada, com múltiplos entendimentos, o professor possibilita eventos de letramentos literário reais.

Segundo Cosson (2014), uma das maneiras mais eficazes para se efetivar o letramento literário é o círculo de leitura – que sendo uma prática de grupos de leitores – desempenha o papel de reconhecimento do indivíduo como parte constitutiva da comunidade leitora. Nesse entendimento, o círculo de leitura apresenta-se como essencial para a leitura compartilhada coletiva:

1º - “o caráter social da interpretação dos textos” e a apropriação e manipulação do repertório “com um grau maior de consciência”. 2º - “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. 3º - “os círculos de leitura possuem um caráter formativo”. (COSSON, 2014, p. 139).

Nessa perspectiva entendemos que o círculo de leitura proporciona o encontro com o texto literário e proporciona aos educandos uma oportunidade de experiência individual no momento em que os alunos adquirem vozes ao relatar suas experiências e leituras de mundo; a interação com os textos literários permitem o encontro com o mundo peculiar de cada um; é convidativo a leitura da literatura, sobretudo a popular, pois no caso dos alunos da Rede de Letramento de Jovens e Adultos estes tem mais proximidade com esse tipo de texto.

Para tanto, Hansen afirma que:

Para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de

destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p.19-20).

Concordamos com o autor ao afirmar que o letramento literário é fruto das escolhas do próprio leitor, uma vez que, para ele, só faz sentido se interessar por assuntos que lhe sejam interessantes e lhe soem familiar. Para o aluno – leitor só faz sentido se lhe é familiar, só irá servir para sua vida se ele tiver participação nessa construção de sentidos no entendimento do texto lido.

Assim, é tarefa da escola fornecer subsídios para o aluno partilhar de seu repertório de leituras ( de mundo, de vivência, de histórias, etc) para eu o letramento literário seja uma parte importante do processo de letramento e alfabetização.

### 3 JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Dominar a língua escrita e se apropriar de novos códigos e ser inserido na cultura letrada é um dos motivos que levam os adultos e jovens fora da faixa etária regular a se interessarem novamente pelos estudos. Assim, este público em particular busca alternativas que possam lhes proporcionar oportunidades até então perdidas no contexto social, tais como: emprego, valorização da imagem social, exercício da cidadania, busca de convivência social, almejo de novos conhecimentos e uma formação que lhes permita competir em iguais condições com os outros sujeitos (ARROYO, 2006).

Assim, os sujeitos começam a perceber mecanismos excludentes para aqueles que não dominam o sistema escrito e letrado. Ademais, adquirir novos conhecimentos é necessário para a vida; a escola passa a ser vista como ambiente que sugere reflexões e criticidade, espaço no qual a troca de vivências e conhecimento passa a ser fator primordial para o progresso escolar do sujeito. Para isso, segundo Soares (2009), faz-se necessário que as propostas sejam contextualizadas com a realidade do aluno ocasionando o aumento do rendimento escolar e a diminuição da evasão que são tão frequentes nas salas de EJA.

Assim, ao partir da realidade social do educando é possível promover o contato com diferentes discursos e vários modelos culturais em âmbito local e global. As interações verbais contribuem para a formação dos sujeitos, pois as pessoas se constituem letradas nas suas interações verbais cotidianas.

As linguagens sociais, acrescidas aos tipos de letramento e as relações de poder são definidos por Gee (2005) como formas de discurso, ou seja, os discursos proferidos pelos sujeitos demonstram qual prática cultural e social é fomentada na comunidade em que aquele sujeito está inserido. Os discursos dominantes são aqueles que contribuem para explicação das diferenças sociais identitárias e, sobretudo, aqueles mais valorizados no contexto social. Assim, para Dionísio (2007. p. 99), ser letrado é ser “[...] capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado discurso” (PELANDRÉ, 2009).

No tempo e no espaço da escolarização, aprende-se um determinado discurso e, de acordo com Soares (2002):

as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e em seu contexto social.” (SOARES, 2002, p.100).

Quando apenas esse letramento é desenvolvido, realiza-se uma prática de escolarização letrada denominada autônoma (STREET, 2003) e pressupõe-se que o conhecimento do sistema linguístico, por si só, possibilitaria a interação por meio do uso da língua nas diferentes esferas sociais, retifica esse conceito o que afirmam Pelandré e Aguiar (2009):

Os letramentos, no entanto, são práticas sociais, diferentes linguagens, vários níveis de habilidades e conhecimentos sobre a leitura e a escrita e seus usos, requerendo formas de aprendizagens relacionadas aos campos das atividades humanas e não apenas à escola. Outras agências sociais como a família, a igreja, a rua e o local de trabalho também são responsáveis pelo desenvolvimento dos letramentos, porém de maneira diferenciada da escola, cujo objetivo é o ensino sistematizado do conhecimento científico produzido pelo homem (PELANDRÉ e AGUIAR, 2009, p. 3).

Assim, todos os eventos de letramento podem contribuir significativamente para a inserção do educando jovem e adulto nas práticas sociais das quais ele almeja fazer parte. Tal modalidade de ensino é relevante e representa um avanço para a erradicação do analfabetismo funcional devido à necessidade dos sujeitos de se inserirem no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

Refletindo acerca dessa problemática no Brasil é preciso que os professores da EJA possibilitem diálogos para promoverem momentos úteis e práticos em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário novas práticas metodológicas nessas salas de aula para que possam se tornarem cidadãos emancipados socialmente através das práticas letradas aprendidas (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013).

Nesse sentido, práticas educacionais que contemplem a realidade familiar e profissional possibilitam ao educando refletir e aprender de acordo com as necessidades impostas pelo cotidiano deles, buscando sempre as temáticas diárias, sobretudo as laborais, para construir aprendizagens significativas. Partir de sequências didáticas planejadas para conseguir chegar ao objetivo da

leiturização e letramento são premissas que devem compor as estratégias metodológicas dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013).

### **3.1 Trajetória das Redes de Letramento de Jovens e Adultos no Brasil**

Um dos maiores desafios que o Brasil precisa solucionar é no que tange ao analfabetismo e iletrismo de grande parte da população de jovens e adultos do país. Assim, esse problema deve ser enfrentado diariamente pela sociedade e pelo poder público a fim de modificar e minimizar essa realidade que perdura por décadas. A chamada Década da Alfabetização (2003 – 2013), que foi proclamada pelas Nações Unidas, reunia esforços para assegurar a todas as pessoas o direito de ler e escrever, com a finalidade de usufruir e participar ativamente da cultura letrada, fortalecendo suas identidades e melhorando suas condições de vida, sempre enaltecendo a participação cidadã (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013).

Os marcos nacionais e mobilizações com foco na alfabetização acontecem periodicamente, a exemplo foi o Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica, iniciativa da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) de que tomam parte 17 países latino-americanos teve suas iniciativas em 2007, assim como também se iniciaram os preparativos para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que o Brasil sediou em maio de 2009, responsabilidade que pôs em xeque a conduta brasileira acerca da alfabetização (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013).

Segundo pesquisa da UNESCO do último decênio(2000-2010), um número total de aproximadamente 800 milhões de jovens e adultos no mundo são analfabetos, sendo que o número de mulheres é mais expressivo que o de homens; nesse contexto foi realizada a 56ª sessão da Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, na qual foi aprovada a década seguinte como a da alfabetização – 2003 a 2013 – cujo Plano de Ação ficou sob responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O Plano de Ação buscava renovar o conceito de

alfabetização agregando necessidades da educação de jovens e adultos às metas previstas no Fórum Mundial de Educação.

Com a chegada do século XX, os rumos da alfabetização no Brasil começaram a se expandir de forma lenta, porém gradual, visto que os sistemas de ensino se formaram tardiamente no nosso país. Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas; o acesso à educação estava atrelado ao poder financeiro, ou seja, a minoria (RIBEIRO, 2007).

Segundo o IBGE, o primeiro censo demográfico foi realizado à época do império e verificou que aproximadamente 83% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. Esta parcela expressiva da população se ratificou mesmo depois de proclamada a República (LIMA, 1996).

Logo após a Proclamação da República, os discursos políticos e ideológicos da época focavam na alfabetização, pois o consideravam um índice vergonhoso para o país a quantidade de analfabetos. Assim, o ato de ler e escrever começou a ser condicionado à elevação moral e intelectual do país, fazendo com que houvesse uma forte esperança de melhoramento no que tange ao disciplinamento das camadas populares através da educação. Entretanto, poucas ações educativas voltadas para a maioria pobre da população foram desencadeadas durante esse período (LIMA, 1996).

O interesse pela educação dos jovens e adultos começou a despontar nesse período. Além de iniciativas por parte do governo, houve outras iniciativas como:

[...] a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (RIBEIRO, 2007 p.59)

A exclusão da população da vida política do país era notória na década de 1950, pois o voto estava condicionado ao domínio das letras e ao poder econômico de certa forma. No ano de 1947 as primeiras políticas públicas direcionadas aos jovens e adultos começaram a aparecer com a criação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (LEÃO 2015).



Ainda durante esse período, duas outras iniciativas foram implementadas - a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 – ambas sem o sucesso prático e esperado. Nesse contexto, todas essas iniciativas foram duramente criticadas por serem consideradas ineficientes e inadequadas, pois não consideravam as peculiaridades do estudante jovem e adulto.

A eficácia e a ampliação dos programas de alfabetização de adultos teve início na década de 1960, pois a partir de então, a educação passou a ser vista como forma de manutenção política de poder, em um sistema de troca de favores. Assim, desenharam-se novos cenários motivados pelos movimentos de educação e cultura popular – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE) – que preconizavam o método freireano e a filosofia (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013).

Com o golpe militar de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Paulo Freire foi interrompido e, por conseguinte o educador foi exilado por ser entendido como uma ameaça ideológica para o governo militarista. Freire associava o analfabetismo como produto das desigualdades sociais e, portanto efeito da pobreza, Freire dizia que a educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas (PEREIRA, 2006).

“Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (CUNHA, 1999, p. 12).

Para transformar esta realidade, com uma proposta de pedagogia libertadora, através da qual a compreensão da realidade e a participação eram essenciais para o despertar da consciência dos sujeitos acerca das estruturas sociais, Freire propunha o reconhecimento dos analfabetos como produtores da cultura, em contrapartida ao estereótipo visto pelo governo como pessoas incompetentes e pouco capazes. Assim, a educação seria uma forma de libertar

as pessoas de sua própria ingenuidade e reprodução de que nada podiam na sociedade (FREIRE, 2008).

Sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória – aquela em que o professor conhecia a realidade e a linguagem que os analfabetos utilizavam em seu dia a dia, seguida por uma seleção de palavras mais utilizadas por eles para que estas constituíssem o que o educador chamava de ‘palavras geradoras’ para finalmente, iniciar a aprendizagem da escrita. Segundo Freire, seria possível partir de vinte palavras geradoras para se alfabetizar em um espaço de tempo curto – 3 meses. Acrescido a essa ideia também havia o momento no qual havia o diálogo intermitente entre educador e aprendiz, onde se aprendia de ambos os lados (HADDAD e DI PIERRO, 1999).

O método Paulo Freire, segundo Brandão (2009) era criar condições para se alfabetizar e ao mesmo tempo desenvolver uma consciência crítica capaz de mudar a postura dos até então analfabetos perante suas condições de vida: um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 2009, p.22)

Assim, o método Freireano se constituiu em uma forma possível de oferecer esperanças de dominar a cultura escrita em pouco tempo. Alicerçado em cartilhas e cartazes, o método naquele contexto e naquela época foi bastante eficaz, embora as desigualdades sociais ainda perdurassem, conforme afirma Ribeiro (2014):

Convivemos com um quadro educacional em que é mais “fácil” entrar na escola do que “sair” dela com a conclusão total do ciclo. Sem falar na qualidade de ensino que também não é igual para todas as escolas brasileiras. Quanto mais avança a educação brasileira, mas escancara

as enormes evidências de desigualdades sociais e regionais que existem em nosso país (RIBEIRO, 2014, p. 1)

As taxas de analfabetismo continuam a legitimar as desigualdades socioeconômicas ao apresentarem maiores índices em comunidades rurais, em sua maioria nas regiões Nordeste e Norte, e afetam principalmente as populações mais pobres e os afrodescendentes. Assim, o Brasil continua a ser o país latino-americano que possui o maior contingente de analfabetos da região, apresentando taxas de analfabetismo bem mais elevadas que países com perfil educacional ou nível de desenvolvimento econômico similares, conforme podemos observar no Quadro 1:

**Quadro 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil na faixa etária de 15 anos ou mais (1940-2014)**

Dados por década	Taxa de analfabetismo da população (%)
1940	56,2
1950	50,5
1960	39,6
1970	33,6
1980	25,5
1991	20,1
2000	13,6
2010	9,6
2012	9,1
2014	6,4

Fonte: IBGE, 2014

Ao analisar o gráfico, damos-nos conta de que os índices de analfabetos na atualidade ainda é muito grande, visto que somos um país de proporções continentais, imaginemos essa porcentagem convertida em números reais. O universo real que permeia a educação de jovens e adultos diz respeito a vergonha que estes possuem em não saber dominar a língua escrita. Conforme, Freire (1983) relatou que “Pedro não sabia ler. Pedro estava envergonhado. Um dia Pedro foi à escola e se inscreveu num curso noturno, O Professor de Pedro

era muito bom. Agora Pedro sabe ler. Veja o rosto de Pedro (essas lições em geral são ilustradas). Pedro está sorrindo. Ele é um homem feliz. Ele tem um bom trabalho. Todos teriam que seguir o seu exemplo” (FREIRE, 2005).

Para o jovem ou adulto que não domina a língua escrita, ele sabe que existem várias outras limitações sociais para ele, assim, veem na escola uma chance de modificar suas realidades, mesmo que seja em idades avançadas, o que para ele não importa. A LDB prevê que seja ofertado aos jovens e adultos em horário oposto ao seu trabalho educação de qualidade na qual o professorado considere a faixa etária e as dificuldades enfrentadas por esse perfil de estudante.

Atualmente, em pleno século XXI, os índices de escolarização mínima continuam baixos e as taxas referentes àqueles que não possuem o domínio básico da leitura e escrita e operações matemáticas fundamentais é alarmante, sendo:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2015, p. 273).

Essa realidade reflete o baixo investimento nas políticas educacionais voltada para os jovens e adultos, sobretudo nas regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste. Mesmo com direitos assegurados e legitimados pela Constituição e LDB os jovens e adultos ainda são forçados a escolher entre trabalhar ou estudar; e aqueles que frequentam a escola ainda apresentam nível de aprendizagem e letramento muito aquém do que preconiza as metas de alfabetização nacional.

### **3.2 LDB e Educação de Jovens e Adultos**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil

(da educação básica ao ensino superior). Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A LDB 9394/96 estabelece os princípios educacionais norteadores brasileiros, esclarecendo quais os deveres do Estado e da família, ratificando a Carta Magna (AGUIAR, 2008).

Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior: Educação básica: Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita mas não obrigatória. É de competência dos municípios; Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais; Ensino Médio – O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não (AGUIAR, 2008).

A Sessão V, da LDB 9394/96 versa acerca da Educação de Jovens e Adultos<sup>3</sup>. Baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verificamos que os jovens e adultos possuem tantos direitos de acesso à educação quanto àqueles que estão inseridos na faixa etária adequada. Esta inserção na lei educacional que compreende os indivíduos que estão em escolarização tardia é essencial para promover a equidade social e os direitos cidadãos, conferidos pela Constituição.

Uma das inovações introduzidas pela LDB foi reduzir a idade mínima para conclusão dos exames supletivos de ensino fundamental e médio para 15 e 18

---

<sup>3</sup> Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

anos (antes, as idades mínimas exigidas eram, respectivamente, 18 e 21 anos). Como a LDB não foi específica, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) criar normas sobre a duração mínima dos cursos e a idade mínima de ingresso, bem como fixar Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Essas determinações legais implicaram grandes desafios às três esferas de governo, cujas políticas deveriam orientar-se pela Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). A introdução do Plano inclui, entre as prioridades maiores, a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (HADDAD et al, 2000).

Entre as 26 metas do PNE referentes à educação de jovens e adultos, destacam-se: a oferta de séries iniciais do ensino fundamental para 50% das pessoas jovens e adultas que têm menos de quatro anos de estudos e a duplicação da capacidade de atendimento no ensino médio até 2006; a erradicação do analfabetismo e a oferta de séries finais do ensino fundamental para todos que têm menos de oito anos de estudos até 2011; a generalização da oferta de educação geral e profissional em presídios e estabelecimentos que atendem adolescentes que cometeram atos infracionais e cumprem medidas socioeducativas em regime fechado (CRUZ, 2011).

Considerando que o Estado brasileiro é uma Federação constituída por entes autônomos, como responsabilidades tão amplas são distribuídas entre as esferas de governo? A Constituição e a LDB atribuem responsabilidades específicas à União, aos estados e aos municípios, determinando que cada instância organize o respectivo sistema de ensino em regime de colaboração com as demais, cooperando entre si para garantir o ensino obrigatório (CRUZ, 2011).

A alfabetização e o ensino fundamental de jovens e adultos compõem esse campo de responsabilidades compartilhadas que exigem a colaboração dos municípios, estados e da União, cabendo ao governo federal às funções de coordenação das políticas nacionais, de articulação e apoio técnico e financeiro às demais instâncias.

### **3.3 RELEJA na Paraíba e no Município de Alagoa Grande**

A grande maioria dos municípios abraçaram a causa da erradicação do analfabetismo e em prol do letramento cidadão; um deles foi o município de Alagoa Grande, um dos precursores da rede de letramento de jovens e adultos no estado da Paraíba (POEL, 2011).

A trajetória da Rede de Letramentos de Jovens e Adultos na Paraíba tem suas raízes arraigadas na década de 1960, quando Paulo Freire já preconizava uma educação como prática da liberdade e pedagogia dos oprimidos. Atualmente, as ideias de democracia são atualmente dominadas pelo capitalismo neoliberal, que preconizam o ensino que o governo quer que o povo aprenda; alguns, ainda fazem um esforço para recriar o sistema e, conseqüentemente seu ensino, visando modificar as realidades nas quais estão inseridos (POEL, 2011).

Essas ideias já eram preconizadas pelo Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo, cujas líderes eram Maria da Penha e Luzia Soares, eu foram em busca de professores comprometidos com a luta da classe trabalhadora e com experiência em educação popular para alfabetizar os trabalhadores filiados ao Sindicato. A partir de então, iniciou-se a organização junto com os movimentos sociais a alfabetização/ letramento de jovens e adultos em Alagoa Grande (POEL, 2011).

Assim, consolidou-se 12 Núcleos de Base da Rede de Letramento de Jovens e Adultos na Paraíba já na década de 1990. A principal finalidade da RELEJA, segundo o Estatuto do COFP era desencadear o processo de consolidação e de formação das organizações e movimentos populares da região, mediante uma educação popular como espaço ativo, ordenado e sistemático de análise, estudo e reflexão sobre a prática, que possa servir como guia para a ação (Art. 1º do Estatuto Social do Centro) (POEL, 2011).

No ano de 1991 surgiu o primeiro livro contendo 22 textos que relatavam a vida cotidiana dos educadores e educandos; os relatos se constituíram os problemas básicos de todas as atividades pedagógicas até os dias de hoje. Assim, os conteúdos e o tratamento pedagógico foram crescendo através das

práticas de leiturização na sala de aula, construindo uma rede de saberes (POEL, 2011).

O objetivo dessa prática de leiturização é constituir orientação com conhecimentos teóricos e práticos para as aulas. E destina-se aos formadores e educadores de jovens e adultos que estão interessados em construir juntos com os participantes de suas aulas uma sociedade democrática, onde perduram a justiça social e direitos humanos (POEL, 2011).

Sobre a democracia social está diretamente ligada ao acesso à educação Toledo (2011) comenta que

A qualidade da educação será o próximo fator para reduzir ainda mais a desigualdade e a pobreza. O investimento em educação de qualidade, de educação técnica é que chamo de Bolsa Família 2.0, que seria um “upgrade” na rede de proteção social. Esse será o fator mais importante, ( TOLEDO, 2011).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a educação precisa chegar a todos de forma eficiente para que as desigualdades diminuam e assim, a erradicação do analfabetismo se consolide no país.

Após o processo de consolidação dos objetivos e esclarecimentos sobre a leiturização, o Centro de Organização e Formação Popular na Região do Agreste/ Brejo da Paraíba transformou-se em Rede de Letramento de Jovens e Adultos da Paraíba e cresceu em todos os sentidos. No período de 20 anos a RELEJA atendeu aproximadamente 30 mil alunos (POEL, 2011).

A RELEJA se consolida e apoia-se também em movimentos sociais e populares da região; atualmente integram essa rede a Associação do Movimento das Mulheres Trabalhadoras da Paraíba (MMT/PB), Movimento das Mulheres Camponesas, Associação dos Moradores do Sítio Caiana dos Crioulos Quilombolas (ASCCQ), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Juarez Távora, Associação das Artesãs do Sítio Queimadas (Serra Redonda-PB), Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Novo Horizonte do Sítio Quirino (Juarez Távora – PB), Centro Difusor de Práticas Alternativas de Vida Bom Samaritano (Pirpirituba – PB), entre outros, incluindo novos pedidos para se inserir na rede de leiturização (POEL, 2011).

É importante ressaltar que o contexto social e econômico dos alunos que frequentam os núcleos da RELEJA pedem uma educação crítica e de



emancipação, para que assim, possam rever suas condições e serem sujeitos ativos capazes de modifica-la, contribuindo efetivamente para a luta por uma sociedade de fato disponível e justa para todos, na qual, segundo Freire (1976) haja uma educação como prática de liberdade (POEL, 2011).

Uma das maiores dificuldades referentes aos movimentos sociais diz respeito ao suporte financeiro, inclusive, houveram anos em que as atividades prosseguiram por “mutirões” de educadores de base e assessores; em outros anos, como em 1992, as atividades tiveram que cessar, pois não trabalhamos na base voluntária. Meses mais tarde, o Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos com sede na Suíça (IDEA) assumiu o ônus financeiro naquele ano. Foi a partir de então, que em junho de 1993, a COFP funcionou mediante convênio com o Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Trabalho e Ação Social e com a ajuda da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação e Cultura (POEL, 2011).

No ano de 1999, a organização Não Governamental, que era o Centro, foi transformada na atual Rede de Letramento de Jovens e Adultos, que é ligada diretamente aos movimentos sociais sindicalistas, clubes de mães, cooperativas, entre outros. Desde o ano de 2003, a RELEJA – PB está participando do Brasil Alfabetizado e é regida pelas resoluções CD/ FNDE nº 36/2008, 40/2008, 12/2009 e nº 1 de 02 de março de 2010. Uma das características da Rede é o apartidarismo, para que assim possa se salvaguardar a liberdade de agir de acordo com os ideais que versam o regimento (POEL, 2011).

Assim, a política social que rege a RELEJA busca a alfabetização de adultos no menor espaço de tempo possível e alcançando o maior número de educandos, embora não se tome o modelo de alfabetização do Brasil Alfabetizado que estabelece um prazo de seis a oito meses para a alfabetização ocorrer, mas sobretudo, saber respeitar o tempo do aluno (DIAZ, 2005).

Não é característica da Rede de Letramento paraibana apenas os números para diminuir o índice de analfabetos, pois ao compreender que alfabetização envolve muito mais que apenas assinar o nome e conseguir ler um bilhete simples, é preciso ressignificar a ideia de leiturização, na qual o povo precisa se alfabetizar e saber efetivamente ler, processo este que é denominado letramento (POEL, 2011).

Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos participantes visa formar cidadãos questionadores, que mudem a sociedade. Baseado nesse princípio, a visão da necessidade de uma educação emancipatória conduziu coordenadores e professores a enveredarem pela educação sócio histórica, formar militantes na educação de adultos, construir conhecimento como processo de letramento e desenvolver o 'saber-ler' e 'saber-decifrar' (POEL, 2011).

Assim, segundo Poel (2011),

A fim de atender a esta finalidade, o referencial teórico e metodológico das nossas atividades pedagógicas é a concepção sócio histórica. Esta visão contempla a realidade humana e social, tornando-a um pensamento pertinente e poderoso, capaz de captar os problemas vivenciais dos nossos alunos, orientar as práticas do ensino/aprendizagem, além de suscitar uma atitude crítica diante da sociedade em que vivem (POEL, 2011, p. 21)

Nesse sentido, a RELEJA busca mostrar aos sujeitos o potencial que eles têm e a capacidade de mudança social que está sob o alcance dos mesmos, quando prosseguem e adentram no mundo das letras. Assim, se tornam sujeitos históricos e humanos, pessoas sociais, capazes de transformar e estabelecer relações de colaboração com o meio onde vivem.

Os sujeitos participantes da RELEJA são apoiados por consultores, professores universitários que são responsáveis pela articulação com a gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual, coordenadores gerais, educadores, e orientadores pedagógicos. Esses profissionais são os responsáveis pela confecção do material didático e os coordenadores responsáveis pelas orientações e treinamento dos professores que irão atuar com os jovens e adultos, acompanhando cada núcleo (POEL, 2011).

Em 2015 a RELEJA contou com 151 educadores de base e 21 coordenadores pedagógicos. Vale ressaltar que os educadores de base são parte da comunidade e do ambiente em que vivem os educandos a fim de conhecer melhor os alunos e suas respectivas realidades (POEL, 2011).

Ao longo dos 20 anos de funcionamento a Rede de Letramento buscou formar seu corpo docente mediante contratação de formação inicial (anual) e de formação continuada mensal sob orientação dos consultores, além dos

encontros quinzenais para planejamento coletivo. É competência dos educadores de base o acompanhamento do aluno e sua frequência, ministrar aula pelo menos 2h por dia, elaborar relatório mensal a respeito das atividades desenvolvidas em sala de aula e progresso do aluno. Assim, é possível verificar os progressos alcançados pelos alunos no decorrer do processo (POEL, 2011).

Atualmente estão matriculados 2.118 alunos distribuídos por 15 municípios, na maioria no interior do estado, quase sempre são trabalhadores rurais com idade variante entre 15 e 70 anos, embora a maioria sejam jovens. Em relação à importância e resultados obtidos pela RELEJA – PB cabe ressaltar a voz de um dos participantes do município de Caaporã – PB:

Quando eu vivia com meus pais, fui para a escola porque minha mãe me matriculou. Mas, depois, me tirou da escola para me botar no roçado e pegar alguns peixes na lagoa para ajudar no sustento da casa. Hoje, eu sou casada e tenho três filhos e só agora voltei a estudar. Sou muito feliz porque estou estudando (V.L.C, 32 anos).

Como sujeito de seu discurso e protagonista de sua vida, a aluna mostra o quanto é importante para ela voltar a estudar depois de adulta, pois existem mais oportunidades para quem busca se inserir no mundo da leitura e da escrita. É claro que a falta de oportunidades e as obrigações impostas pelo tempo fazem com que os estudos fiquem relegados a segundo plano, embora sejam retomados em outro momento da vida.

No município de Alagoa grande – PB, a Rede de Letramento de Jovens e Adultos funciona desde 1998, em várias salas de aula cedidas pela Secretaria Estadual da Educação ou Municipal; atualmente conta com 75 alunos matriculados em 10 turmas. A iniciativa para formação das turmas parte dos próprios professores, que buscam na comunidade os educandos que se afastaram da escola por algum motivo de ordem pessoal ou necessitaram se afastar dos estudos temporariamente para prover o sustento de suas famílias.

Assim, a cada período anual, após as reuniões com os coordenadores, os professores buscam os alunos, formam suas turmas e dão início a um importante papel na vida de cada um desses educandos: a leiturização e letramento. As atividades pedagógicas são basicamente norteadas pelo letramento, pois o educando precisa não apenas decodificar os símbolos mas, saber operacionaliza-los em seus contextos sociais (POEL, 2011).

Nas práticas aplicadas na RELEJA, os professores buscam partir de textos para efetuarem o processo letrado, nunca de frases ou palavras (FOUCAMBERT, 1994). Assim, o texto contextualizado vai ser ponto de partida de toda construção pedagógica, sendo construídos individual ou coletivamente, para que o educando perceba que está construindo seu aprendizado.

Os principais resultados alcançados pela Rede ao longo de vinte anos foram a leiturização e letramento de mais de 30 mil jovens e adultos, partindo de uma educação emancipatória, na qual os educandos constroem seus saberes individual e coletivamente. As práticas aplicadas na RELEJA local e estadual se afinam com o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao direito à Educação de Jovens e Adultos:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Conforme ratificamos, este fragmento da LDB mostra que existe direito assegurado pela Constituição aos Jovens e Adultos, e assim, estados e municípios têm obrigação de oferecer esse ensino aqueles que não tiveram oportunidade adequada para concluí-lo.

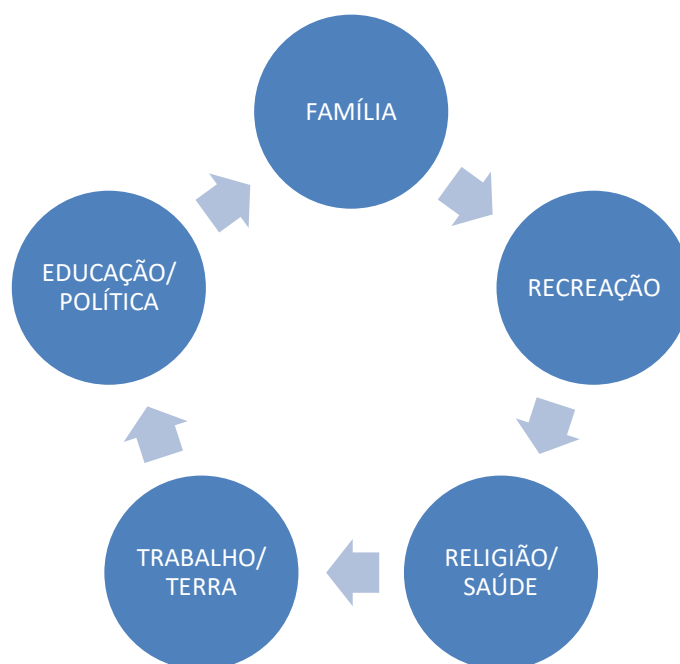
É importante salientar que a RELEJA não trabalha apenas com a perspectiva do ler e escrever/letrar, mas também com a educação matemática, para que assim, o jovem tenha seu direito de ler o mundo a sua volta em sua completude; para isso, o ensino da matemática na prática torna-se uma necessidade para as vivências dos mesmos, pois a maioria sobrevive da agricultura (POEL, 2011).

O material didático pedagógico que serve de base para os professores trabalharem e nortear suas aulas parte de uma combinação de assuntos que estes podem julgar interessante e principalmente significativos para o cotidiano dos jovens e adultos que frequentam as salas da RELEJA. O livro “Prática de Leiturização” orienta sobre a pedagogia de projetos, sequência didática e

avaliação na Rede de Letramento, focando principalmente na leiturização na prática (POEL, 2011).

Assim, os princípios norteadores da pedagogia de projetos da RELEJA se baseiam na intercessão dos valores e aprendizados seguintes:

**Figura 1** – Campos de estudo na construção do conhecimento –  
RELEJA – PB



**Fonte:** Elaboração própria

Nesse sentido, quando esses campos de estudo caminham juntos, o aluno está não apenas se alfabetizando, mas sendo preparado para fazer de sua aprendizagem algo significativo para sua vida pessoal e profissional. A importância que é dada a cada segmento exposto na figura 2 é de suma relevância para a aprendizagem como um todo, pois a RELEJA parte do princípio que seus alunos devem aliar o conhecimento que eles adquiriram ao longo da vida aos conhecimentos da educação formal.

Nesse sentido, o depoimento de um aluno complementa nossas ideias:

Minha vida mudou. Eu consegui aprender, hoje eu posso e eu sou um cidadão. Sei ler os livros da vida e os livros escritos. O professor me ensinou a mudar de vida. (A.A.S, 45 anos).

Sobre a mudança de vida comentada na voz do aluno, percebemos a real contribuição do trabalho dos professores que atuam na RELEJA e os resultados na vida de cada um dos educandos. Os depoimentos foram colhidos durante os 20 anos de atuação da Rede de Letramento na Paraíba e estão registrados no livro “Prática de Leturização”, das autoras Cornelis Poel e Salete Poel (2011).

De acordo com Kemmis (1987, p. 3) vemos que a reflexão crítica orienta a ação dos indivíduos, fazendo-os pensarem intencionalmente, e auxiliando-os na reformulação de pensamento e planos, fazendo-os perceberem as consequências de suas ações.

## 4 LITERATURA DE CORDEL: DA SALA DE AULA AO LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

### 4.1 Origens da Literatura de Cordel

A partir da década de 1960, os conceitos de literatura popular e erudita começam a percorrer novos caminhos; até então, a cultura popular era associada à pobreza, enquanto à cultura acadêmica obrigatoriamente relacionada aos mais abastados. Com a grande imigração nordestina para os grandes centros urbanos do país, a literatura popular passou a ser conhecida e ter seu lugar ao sol; os eruditos manifestam interesse pela literatura de cordel a partir dessa imigração e começam a surgir novos cordelistas, que escreviam sobre os temas mais diversos (TEIXEIRA, 2008).

Assim, entre as décadas de 1960 e 1970 surgiu uma nova modalidade literária, semelhante aos folhetos comercializados em Portugal: literatura de cordel ou livrinhos de feira, como eram antes conhecidos, por serem pendurados em feiras livres em cordões ou barbantes. Acredita-se que essa literatura chegou ao Brasil por volta do século XVI e difundida principalmente no nordeste (TEIXEIRA, 2008).

Segundo Diegues Júnior (1973), inicialmente os cordéis eram concebidos como folhas soltas nas quais havia as trovas:

Tem-se atribuído as “folhas volantes” lusitanas a origem da nossa literatura de cordel. Diga-se de passagem, e antes de mais nada, que o próprio nome que a consagrou entre nós também é usual em Portugal; a ele refere-se, por exemplo, Teófilo Braga em mais de uma parte de suas obras e em artigo especial para um jornal lisboeta, no já longínquo ano de 1895. Eram as “folhas volantes” também chamadas de “folhas solta”. (DIEGUES JUNIOR, 1973, p.9).

Vendidos de maneira livre nas feiras, os registros das histórias dessa época se relacionavam com fatos históricos ou poesia erudita. Nos anos subsequentes os cordéis começaram a tratar de filosofia, política, economia e outros assuntos que interessavam o seu mais novo público-alvo: estudantes, pesquisadores e intelectuais. Porém, ainda há a insistência de muitas pessoas no preconceito contra a poesia popular. Há a ignorância em relação a sua história, à sua importância da mescla de culturas, de informações, de

conhecimento de novas formas de expressão dos mais diversos povos. A história do país está marcada pela miscigenação de etnias (TEIXEIRA, 2008, p. 10).

São livretos que possuem amplo alcance nos meios rural e urbano devido os relatos serem reproduzidos oralmente, de boca em boca; o tom engraçado que o cordel possui é um dos atrativos para conquistar o público. Apesar de as leituras nos revelarem que a literatura de folhetos esteve presente em vários países europeus dos séculos XV ao XVII, não há um consenso entre alguns autores, quanto a sua origem no Brasil, conforme esclarece Galvão (2001, p. 28):

Não há, entre os estudiosos, um consenso quanto às origens desse tipo de literatura no país e, particularmente, seu desenvolvimento no Nordeste brasileiro. Sabe-se que a questão das origens é sempre problemática no âmbito da historiografia contemporânea, revelando-se, quase sempre, um falso problema e um esforço inútil em busca de sua solução na medida em que a história tem sido considerada como feita de descontinuidades e rupturas. (GALVÃO, 2001, p. 28).

Nesse sentido, segundo a autora a poesia popular se relaciona com a contação de histórias típica da literatura oral, da qual sobrevive o folclore, os mitos e lendas de determinada região ou país. Alguns pensam que a literatura popular não tem nada a nos acrescentar, entretanto, é através dela que podemos contar nossos casos, pelejas e as dificuldades que enfrentamos na vida em verso e rimas, buscando na melodia de seu vocabulário protagonismo e consciência cidadã de interventor de mundo que temos que ser.

Abreu (2004) afirma que:

(...) os poetas populares, diferentemente do que muitos pensam, não têm um vocabulário limitado às palavras do cotidiano e ao mundo concreto. Ao contrário, assim como os demais poetas, eles têm um interesse acentuado pelas palavras, inclusive pelas raras, utilizando esse conhecimento, por exemplo, nas pelejas e desafios (...) (ABREU, 2004, p.56)

O cordel em sala de aula irá ajudar o aluno a desenvolver as habilidades da leitura e da escrita de forma gradual, fazendo com que amadureça o gosto pela literatura popular e valorização da cultura local. Em muitos países é comum encontramos literatura semelhante ao cordel como o “corrido” encontrado na Argentina ou o “contrapunto”, que se assemelha a Peleja ou desafio que é também encontrado no México. Para Cascudo (1973) o hábito de contar



histórias, costume indígena e africano, contribuíram para dá corpus à literatura popular que temos hoje.

No Brasil, mais especificamente no nordeste, esta literatura popular foi difundida de maneira mais confortável e rápida devido às múltiplas culturas existentes na região. O ambiente social favorecia a divulgação dessa comunicação literária, pois havia muito a ser contado e cantado nos livretos nordestinos: a fome, a falta de oportunidades, a saga dos cangaceiros, casos de traição, entre outros assuntos. Para Antonacci (2001),

(...) o abandono das populações dos sertões nordestinos por parte das autoridades governamentais e eclesiásticas, acentuado após o declínio da produção açucareira; a consolidação de um modo de vida patriarcal, reunindo agrupamentos sociais em torno de um senhor enquanto marginalizava centenas de outros grupos e sujeitos, desagregados e esparramados na imensidão das agrestes terras abatidas pelas secas e outras forças de uma natureza também deixada à margem; o isolamento das populações e a raridade de livros, principalmente laicos, importados nos tempos da colonização, associado à precariedade extrema de meios de comunicação, ajudam a entender a emergência e a importância histórica das cantorias e dos folhetos nessa região. (ANTONACCI, 2001, p. 112)

Nesse entendimento, o cotidiano passa a ser um inspirador para os folhetos, visto seus temas bem diversificados. A história oral brasileira teve influências africana, indígena e lusitana, embora tenha caminhado sozinha no que tange aos seus temas e cantorias em feiras. Outro aspecto importante e que contribui para a atração nesse tipo de literatura são os desenhos que o acompanham, nas capas. A xilogravura é um atrativo a mais para as histórias e casos populares, muitos escolhem “o livro pela capa”.

## **4.2 A Xilogravura**

Apesar dos desenhos das capas dos cordéis serem importantes veículos de antecipação do conteúdo, nem sempre houve a xilogravura; até a década de 1920 não havia ilustrações do tipo xilogravura, apenas vinhetas que eram utilizadas como moldura ou como forma de separar os conteúdos dentro do folheto. Segundo Lima (2006, p.31), “a xilogravura (...) é a gravura artesanal gravada em madeira e é uma arte milenar que se desenvolveu em diversos cantos do mundo”. Partindo da observação desse autor podemos inferir a

importância da arte de xilogravar em madeiras no período em que a literatura de cordel era uma via de comunicação entre as pessoas que pertenciam a grupos sociais que tinham pouco acesso à literatura impressa (LIMA, 2006, p. 31).

Essa arte começou a ser difundida em Juazeiro do Norte, pelo então cordelista cearense José Bernardo. Para Santos (2007), os xilograviristas são mestres, companheiros que lutam contra a falta de cortesia, mas continuam fazendo cordel e gravura e o cordelista continua sendo um “repórter popular”.

### **4.3 A Literatura Popular e a Aprendizagem**

Uma das razões pelas quais este trabalho tem por escopo as práticas de letramento envolvendo a literatura de cordel parte da importância que esta literatura teve na décadas de 1930 a 1950 no processo de auxiliar a alfabetização dos nordestinos. Durante essa época, a escolarização era privilégio da elite e não havia distribuição de livros em larga escala como se tem hoje. Nesse contexto, os folhetos eram utilizados como prática de letramento inicial para aqueles que não dominavam as letras ainda, e aprenderam a ler em decorrência da leitura oral que era declamada pelos professores.

O cordel também tornou-se interesse “principalmente de turistas, universitários brasileiros e estrangeiros”, passando a ser “objeto de estudo e de curiosidade” a partir dos anos 70. Para Galvão (2001, p. 35), a crise pela qual passou o cordel é atribuída por vários estudiosos, a fatores diversificados como: “(...) a influência da televisão, a censura, a falta de interesse das autoridades pela “arte popular” e as transformações na sociedade em geral, cada vez mais urbana e industrializada.”

A aprendizagem, principalmente de adultos não escolarizados pode ter influência positiva da literatura popular pois os livretos possuem termos e expressões conhecidas pelo povo e que fazem parte de seus cotidianos e cultura. Nessa perspectiva a alfabetização e processo de letramento ocorre com o auxílio da literatura popular de maneira espontânea (LIMA, 2011). Para Freire, (2007): “(...) a posição normal do homem, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele”, assim a alfabetização deveria ser um ato de criação, “capaz de desencadear outros atos”.

Assim, partindo da realidade de grupos sociais de menos prestígio financeiro, a literatura de cordel estabelece um elo entre a aprendizagem e a inserção dessas pessoas no mundo, como agentes participantes. O vocabulário de fácil compreensão e simplificação utilizados nos cordéis, de assuntos veiculados na imprensa por exemplo torna a compreensão mais acessível. Vários intelectuais atribuem sua alfabetização e letramento ao cordel, como por exemplo

O cantor Vital Farias, autor de saga da Amazônia, que faz questão de afirmar em suas entrevistas que foi alfabetizado lendo folhetos. O cantor potiguar Marcus Lucenna disse que leu o clássico de Alexandre Dumas, O conde de Monte Cristo primeiro no cordel, com o título de Romance de um sentenciado, adaptação feita pelo poeta paraibano João Martins de Athaide. (LIMA, 2011, p. 16).

Nesse entendimento, o cordel passa a ser uma “excelente ferramenta para se utilizar nas salas de aula, tanto para crianças, quanto para jovens e adultos”, entretanto, é preciso selecionar os folhetos.

## **5 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

### **5.1 Contextualização**

Esse estudo caracterizou-se pela pesquisa ação intervencionista, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, no município de Alagoa Grande – PB; acrescido a ela, foi realizada a revisão bibliográfica na literatura pertinente sobre Letramento e Redes de Letramento em Educação de Jovens e Adultos e letramento literário.

### **5.2 Metodologia**

A análise dos dados e das práticas requeridas em processos de leitura e escrita possibilitaram a compreensão dos modos como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores promovem o letramento e quais os principais resultados alcançados na sala de aula.

Baseado nos resultados obtidos, constata-se a importância do professor e o seu papel de mediador nas aprendizagens diárias, a partir da compreensão dos significados sociais e pessoais que a leitura, escrita e letramento passam a ter na vida desses educandos. Diante disso, o olhar sobre essa investigação foi de identificar e ao mesmo tempo compreender sobre práticas letradas que são requeridas em processos de leitura e escrita para promover o letramento e como os educandos se apropriam dessas práticas e dos sentidos e significados da leitura.

#### **5.2.1 Situando o lócus da pesquisa - Alagoa Grande – PB**

Alagoa Grande é um município brasileiro do estado da Paraíba, localizado na microrregião do Brejo Paraibano. De acordo com o censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano 2010, sua população é de 28.482 habitantes. Área territorial de 320,558 km<sup>2</sup>. O nome da cidade é escrito numa forma arcaica de português, já que atualmente não se escreve mais a palavra lagoa com a aposição de "a" inicial (FREIRE, 1999).

**Figura 1** – Mapa da Localização de Alagoa Grande na Paraíba



**Fonte:** Google Maps. Disponível em <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em 12 de maio de 2017.

Como cidade da Região do Brejo da Paraíba (isto é, uma região intermediária entre o Litoral e o Sertão, situada na encosta da Serra da Borborema que recebe os ventos alísios úmidos do Atlântico e tem uma cobertura vegetal de Mata Atlântica), era parte integrante do município de Areia (cidade onde nasceu José Américo de Almeida, político e romancista, autor de *A Bagaceira*) até meados do século XIX, quando se tornou independente como cidade (FREIRE, 1999).

O ano de 1864 é considerado como o ano de sua fundação, mas em 1847 já havia passado de povoado a distrito. Foi emancipada politicamente em 21 de Outubro de 1864, sendo instalada, como vila, em 26 de Julho de 1865. Aos 27 de Março de 1908, Alagoa Grande foi elevada à categoria de cidade. Por conta desta última data muitos acreditam que o município completou 1 século de emancipação no ano de 2008, quando na verdade já decorreram 149 anos deste fato histórico.

Esta era uma região que cresceu muito no século XIX, através da agricultura baseada na cana-de-açúcar (que destruiu a Mata Atlântica do lugar, desfigurando a cobertura vegetal) que utilizava intensivamente a mão-de-obra escrava. Em seu centro ainda existem casarões que ainda hoje testemunham esse momento de grandeza econômica do município e foram construídos por escravos. Alguns desses casarões, que aparecem em frente à praça central e à

matriz centenária da cidade, são cobertos por azulejos importados de Portugal no século XIX (FREIRE, 1999).

Embora a cidade tenha se estagnado economicamente ao longo da segunda metade do século XX (com a população ao invés de aumentar, diminuiu, principalmente por causa do êxodo para as grandes cidades). Alagoa Grande tem um grande potencial turístico que pode ser economicamente explorado, trazendo divisas para o município (tanto o turismo histórico, quanto o turismo rural e ecológico). Neste município se localiza a comunidade quilombola de Caiana dos Crioulos, herança dos negros que ajudaram no crescimento econômico e cultural da cidade.

### **5.2.2 O lócus da pesquisa**

O lócus da pesquisa apresenta uma estrutura física que conta com 10 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio e adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A escola atende uma demanda de 149 alunos matriculados nos dois turnos, manhã e tarde e 47 à noite. Os professores da escola possuem formação inicial adequada para o magistério e alguns frequentam cursos de especialização e capacitação periódicos com a finalidade de se aperfeiçoar na área e proporcionar práticas mais atuais e adequadas aos alunos.

### **5.2.3 Perfil sócio econômico dos alunos do lócus de pesquisa**

Os alunos têm em média entre 11 a 16 anos de idade para o turno matutino e vespertino no Ensino Fundamental; e, no turno noturno, a faixa etária é compreendida entre 18 a 70 anos. Em relação ao período noturno, no qual funciona a RELEJA, poucos exercem atividades profissionais formais. Moram com as famílias, cuja renda varia entre 0 e 1 salário mínimo. Não estão inseridos em organizações sociais e afirmam que gostam de ler (embora poucos dominem a escrita com proficiência), mas também que ocupam seu tempo livre, prioritariamente, assistindo TV e navegando pela internet. A grande maioria não participa de atividades artísticas.

### **5.3 Amostra da Pesquisa**

Aproximadamente 18 alunos que frequentam a turma de jovens e adultos do período noturno da já referida escola.

### **5.4 Fases da Pesquisa**

A pesquisa campo foi desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e desenvolveu-se entre os meses de fevereiro à maio de 2017 na Escola Estadual Manoel Barbosa de Lucena.

Os dados obtidos através de nossa proposta de intervenção foram analisados sob o enfoque quantitativo. Para nossas considerações e análise dos dados levamos em conta os métodos pedagógicos utilizados em prol do letramento dos alunos da RELEJA, o desenvolvimento do aluno através do letramento literário; consideramos ainda os subsídios pedagógicos que estão ao alcance do professor no planejamento de suas aulas.

### **5.5 Proposta de Intervenção**

Nossa proposta foi baseada em quatro oficinas, para que o produto final fosse um folheto de cordel coletivo, com temática escolhida pelos alunos. Para isso, subdividimos nossa proposta em cinco encontros ou 10 aulas. Assim, esta pesquisa teve como desafio intervir sobre as dificuldades encontradas nos procedimentos de leitura e escrita em uma turma da Educação de Jovens e adultos.

Poucos estudantes ou nenhum apresentam interesse pelo texto escrito devido a sua complexidade e grande dificuldade de leitura, visto que muitos ainda não dominam a alfabetização de maneira satisfatória. Nesse sentido, nossa proposta permite ao aluno conhecer novas leituras, que consideram que o texto pode se materializar também através de imagens, músicas e cores diferentes.

Assim, consideramos apresentar o texto ao aluno como um “construído numa orientação *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento.” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

### 5.5.1 Aula introdutória e diagnóstico da pesquisa

Iniciamos a aula introdutória fazendo uma investigação sobre os processos de leitura e escrita formais, para confirmar as dificuldades de decodificação e entendimento que os alunos possuem. Assim, fizemos uma atividade simples de interpretação de texto e leitura, para verificar o nível de letramento dos alunos. O texto utilizado foi o seguinte:

Passo 1: Exibição do texto no projetor para a turma.

#### TEXTO 1 - Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigues de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Erguendo-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça, e em pouco sumia pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

(SABINO, Fernando. A mulher do vizinho. 14ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1984; p.113/114)

Passo 2: Tomando por base o texto exposto, para que os alunos respondessem oralmente, as seguintes perguntas foram feitas:

- a) Qual o assunto do texto?
- b) Qual o título do texto?
- c) Você gostou do texto? Justifique.

Passo 3: Após as considerações orais, fazer a leitura oral do texto, identificar título, assunto e fazer comentários acerca das respostas dadas pelos alunos.

Passo 4: Solicitar que escrevam um comentário sobre o texto lido, se gostaram e por que gostaram ou se não gostaram, com justificativa também.



Passo 5: Perguntar aos alunos se eles conhecem algum tipo de texto que eles julgam mais interessantes que esse texto apresentado no projetor.

Passo 6: Exibição no projetor de imagens, que sejam possíveis de serem lidos das mais diversas formas:

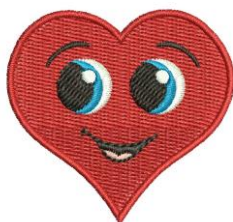
a)



b)



c)



Após a exposição da aula introdutória e da atividade de diagnóstico, onde se verificou que a maioria dos alunos demonstrou bom desenvolvimento nas respostas orais e grande dificuldade na leitura escrita, passamos a descrever a nossa intervenção, partindo dessas dificuldades encontradas, e utilizando o gênero cordel como recurso para melhorar o nível de leitura e escrita dos alunos.

### 5.5.2 Oficinas desenvolvidas

Para atingirmos nosso objetivo inicial, que é minimizar as dificuldades encontradas em processos de leitura e escrita dos alunos da EJA, recorreremos às oficinas pedagógicas, pois consideramos que elas articulam ao mesmo tempo em que promove a integração dos saberes. Segundo Moita e Andrade (2016):

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2016, p. 11).

Para elaborar o material utilizado nas oficinas, recorreremos aos conceitos de oficina de Paviani e Fontoura (2009), que apontam a finalidade da oficina pedagógica: a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e a vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

#### **1ª ETAPA: Oficina de Oralidade**

Roda de conversa informal, na qual o gênero cordel foi apresentado, compartilhado e valorizado a partir da vivência individual dos alunos. Foram necessárias duas aulas para este procedimento, visto que a participação de todos foi extremamente importante. Inicialmente foi realizada uma roda de conversa com os alunos envolvidos – jovens e adultos da RELEJA – para explanar sobre a proposta e explicar sobre o andamento do trabalho pedagógico. No segundo momento foram realizados grupos de estudo onde os alunos participaram contando causos.

#### **2ª ETAPA: Oficina de Leitura de Imagens**

Os alunos foram convidados a fazer a leitura das imagens das xilogravuras dos cordéis em grupos de estudo para socialização ao final de duas aulas. Essa atividade visou compartilhar as diversas leituras de mundo que porventura viessem ter os alunos; oficina que estimula também à oralidade.

### 3ª ETAPA: Oficina de Produção de Cordel

As temáticas para essa oficina foram escolhidas pelos alunos; para ser elaborado nosso produto final, um cordel com elaboração coletiva.

### 4ª ETAPA: Oficina de Xilogravura

Os alunos produziram individualmente desenhos nos estilo xilogravura para o cordel que foi produzido coletivamente. Nesse momento, cada um pode expressou sua visão e entendimento através dos desenhos e cores que foram utilizadas nessa oficina. Foram necessárias duas aulas para conclusão dessa oficina.

Cada uma das oficinas obedeceu ao seguinte cronograma:

OFICINAS	AÇÕES	FORMA DE EXECUÇÃO	OBJETIVOS/METAS	PERÍODO DE EXECUÇÃO
OFICINA DE ORALIDADE	Conversa informal com a turma	Roda de conversa	Apresentar o gênero cordel	Abril/ 2018
OFICINA DE LEITURA DE IMAGENS	Elaboração de pesquisa sobre literatura popular;	Grupo de estudos e socialização	Compartilhar as leituras e estimular a linguagem oral	Abril/ 2018
OFICINA DE PRODUÇÃO DE CORDEL	Produção de cordel sobre temáticas cotidianas presentes na vida dos	Oficina de Produção de texto escrito em duplas	Valorizar o cotidiano do aluno e desenvolver a escrita	Abril/ 2018

	jovens e adultos			
OFICINA DE XILOGRAVURA	Confecção de ilustrações (xilografuras)	Oficina de xilogravura	Desenvolver as habilidades artísticas do estudante	Abril/ 2018
	Lançamento dos cordéis	Sarau literário nos corredores da escola	Divulgar e valorizar as histórias e produções dos alunos	Abril/ 2018

O projeto teve longo alcance e melhorou consideravelmente o rendimento de seus participantes na escola e garantiu desenvolvimento de valores morais, éticos e humanos em geral, emancipando o estudante como criador de suas próprias histórias. Foi importante o envolvimento de toda turma ou o maior grupo possível na elaboração dos cordéis. É preciso entrar em entendimento com os alunos para que o processo de criação seja coletivo. Todas as ideias precisam ser debatidas pelo grupo. O caminho que a história vai sendo conduzida dependeu da interação da turma com os textos produzidos sob mediação do professor.

Existem várias possibilidades de iniciarmos a construção de um texto dentro de sala de aula. No caso específico deste Projeto, sugerimos antes do início dos trabalhos para que o aluno entenda todo o processo. Primeiro foi feita uma sugestão para turma sobre a confecção dos cordéis. Falou-se sobre os vários papéis que envolvem uma construção desse tipo de texto: do poeta-escritor a edição final. Os aspectos mágicos da criação, os personagens, a trama, a descrição dos lugares que envolvem os personagens... O ideal seria que cada aluno recebesse um Kit Literatura de Cordel, com os principais cordelistas para conhecer antes de produzir, entretanto, não foi possível essa experiência individualmente, mas conseguimos 4 kits para trabalhar em equipes. Não esquecemos de tornar bem claro o momento da correção. Todos erram, o

escritor, o jornalista, também passam por uma revisão e este entendimento vai valorizar um dos momentos mais importantes desta produção textual que é o momento de retextualizar.

Depois das histórias prontas os cordéis foram editados, ilustrações (xilografuras) escaneadas e trabalhadas. A partir daí aconteceu a editoração eletrônica que deu toda forma ao Cordel. E finalmente a edição foi impressa. Depois do livreto pronto fizemos o lançamento. Todo este processo precisa ser entendido pelo aluno, pois planejar um lançamento escrito é uma tarefa de vários dias e até meses, trabalhosa e o aluno só estará muito motivado se entender onde vai chegar.

## **6 DESCRIÇÃO DA EXECUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A proposta de intervenção se deu após a realização de uma aula em torno do gênero cordel. Nesta aula, foram feitas algumas perguntas orais e algumas breves considerações sobre o gênero, para que assim eles pudessem pesquisar, em casa, histórias e causos parecidos com as histórias contadas nos cordéis. Assim, a partir desse primeiro contato com o gênero, foram aplicadas as oficinas subsequentes.

A aula introdutória de aplicação da atividade de diagnóstico teve a duração de quarenta e cinco minutos, sendo necessária apenas uma para apresentação do gênero através do projetor. Já a aplicação da proposta de intervenção completa teve a duração de dez aulas de quarenta e cinco minutos cada, sendo oito aulas para a aplicação das quatro oficinas e duas aulas para socialização dos resultados e produção escrita coletivamente pelos alunos. Vejamos, a seguir, como se deu a realização das etapas do projeto.

### **6.1 Análise do Corpus**

A aula introdutória foi realizada em uma segunda-feira, com aproximadamente 12 alunos presentes. Antes de iniciarmos a aula propriamente dita, fizemos uma sondagem para verificar quais os conhecimentos prévios que os alunos tinham. Entre as perguntas feitas na sondagem do conhecimento perguntou-se: como as histórias poderiam ser passadas de geração em geração, mesmo se as pessoas não soubessem ler nem escrever; a resposta foi unânime, respondendo que através de conversa e da fala é que podemos passar experiências, contar histórias e até mesmo nos expressar através de gestos.

Mostramos em seguida no projetor, um texto para comprovar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas como um dos problemas que são estudados nesse trabalho. Logo no primeiro momento foi perceptível a dificuldade de leitura e escrita que a maioria dos alunos possuem, mesmo sendo “alfabetizados formalmente”. Muitos só conseguiram entender a mensagem do texto lido após termos lido oralmente e perguntado se gostaram do texto. Como se tratava de uma história na qual a desigualdade social estava refletida nos

personagens da história, muitos disseram que era uma história triste, outros não simpatizaram muito, embora mostraram compreensão apenas após a leitura oral.

Essa Atividade inicial da oficina teve por objetivo proporcionar o contato dos alunos com o gênero cordel. De modo geral, os gêneros possuem um papel social que, quando estudados na escola quase que isoladamente, não é possível lembrar; assim, ao promover o encontro do aluno e do gênero em seu suporte de origem, que é o folheto, já faz com que o aluno perceba que a escola está ensinando algo útil e próximo de sua realidade. Nessa etapa, os alunos observaram capas de folhetos de cordéis e foram convidados a refletir sobre o gênero e contar aquela história pela capa.

Quando partimos para o gênero que propusemos como sendo aquele que instiga o aluno a se reconhecer como parte da história – no caso, o cordel – os entendimentos, compreensões e palpites foram mais frequentes. No primeiro momento, explicamos o gênero cordel, apresentando-o em forma de gravuras, histórias e causos populares. Estimulamos a leitura das capas dos cordeis, fazendo com que os alunos soltassem a imaginação para tentar contar aquela história pela capa; todos gostaram dessa atividade, pois fizeram o que mais gostam: conversar entre si, demonstrando domínio em causos populares e se revelaram grandes contadores de histórias. Selecionamos capas de cordéis para esta atividade:

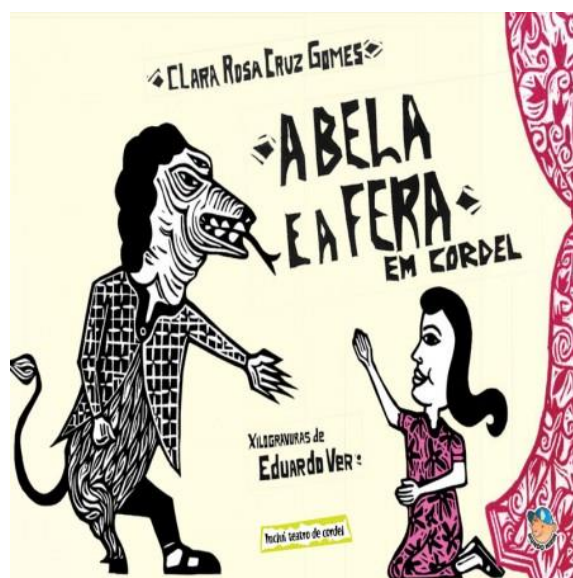
**Figura 2** – Capa de folheto de cordel “O rapaz que casou a força”



Fonte: Literatura de Cordel, 2005

Ao iniciarmos a aula de introdução do gênero com as xilogravuras – gravuras e ilustrações típicas dos cordéis – foi muito divertido, pois propusemos que lessem ‘o livro pela capa’, para só depois confirmarem ou não as hipóteses levantadas. Ao mostrar a primeira capa, alguns alunos arriscaram o palpite de dizer o motivo porque o homem estava casando a força: porque tinha mexido com a moça, porque amava uma e teve que casar com outra, etc. esse momento de leitura livre contribuiu significativamente para o desenvolvimento da oralidade e participação em sala de aula. Outra ilustração que utilizamos foi a seguinte:

Figura 3 – Capa do cordel “A Bela e a Fera em cordel”



Fonte: Clara Rosa Cruz, 2009.

Ao mostrarmos aos alunos essa xilogravura específica, muitos reconheceram que era uma história do universo infantil. A novidade para muitos, foi a possibilidade de uma história infantil também ser contada através da literatura popular. Muitos conheciam a história, outros, levantaram outras hipóteses diferentes, como ser a história de dois amigos que se apaixonam e que ele, por ser feio era chamado de fera.

Outra capa de cordel que levamos aos alunos foi o famoso “Pavão Misterioso”, alguns disseram que sabiam a história do pavão misterioso, outros já tinham ouvido falar embora, não opinaram, pois relataram que não acharam a capa atrativa e que despertasse a curiosidade para a leitura.



Figura 4 – Capa do cordel “Romance do pavão misterioso”



Fonte: O cordel nordestino, 2010

Esse foi um dos momentos mais importantes da execução da proposta pois foi o momento que todos os alunos participaram de forma ativa, com suas vozes e experiências, demonstrando que são sujeitos capazes de interagir e ler o mundo que os cercam. A oficina de Leitura de Imagens foi a que conduziu os alunos a produção oral, e, posteriormente escrita. Foram necessários 90 minutos para executar essa etapa, pois os alunos se empolgaram criando seus causos e inventando as encenações das histórias.

Partindo da aula introdutória, solicitou-se aos alunos que se reunissem em grupos de 3 ou 4 participantes para realizar uma produção de texto oral encenado. Essa atividade foi livre e tivemos o total de 4 equipes com 3 alunos cada. Em seguida, os alunos criaram suas próprias histórias de maneira mais informal para serem apresentadas na turma (ver apêndice 1).

Após a criação das histórias, na aula seguinte foi a socialização da contação de história e causos. Na sala uma das alunas é repentinista e ela estava bem a vontade em um território que conhecia bem, que são as contações de histórias improvisadas. É interessante e pertinente comentar que esta aluna é uma das mais tímidas na hora da participação diária da sala de aula; o que não ocorreu durante nossa sequência de oficinas.

Nesse entendimento, é possível afirmar que a literatura de cordel uniu-se a um gênero já conhecido da aluna para abrir novas possibilidades de entendimento e interpretação para aquela pessoa. A referida aluna foi uma das que mais participou durante a contação de história criada pela equipe e, na primeira atividade envolvendo a oralidade.

O letramento literário nesse aspecto mostrou ser um ótimo caminho para ser seguido para aprimorar o letramento escolar e familiar, que muitas vezes não se encontra consolidado. Os processos de leitura e escrita requeridos por essa modalidade de letramento são processos mais acessíveis e mais bem quistos no universo escolar jovem e adulto: processos que envolvem a oralidade e o conhecimento de mundo de cada um.

Como o objetivo desse estudo não é a análise de uma produção inicial, comparando-a com a final, para só então verificarmos os progressos do aluno, em uma das oficinas trabalhadas tivemos a produção do texto escrito, registro formal necessário para verificar quais processos são ativados e requeridos nesse letramento, verificamos que as produções foram bem estruturadas na medida do possível, nas quais os alunos mostraram certo domínio de rimas, versos e metrificação, mesmo que não dominem o processo formal desse gênero.

Ao iniciarmos a oficina de produção do gênero, solicitamos que os alunos trouxessem de casa sugestões de histórias de cordéis conhecidos e que eles sabiam contar. Foi realizado durante duas aulas de 45 minutos cada o processo de criação do cordel; antes desse momento, os alunos fizeram uma votação com os temas que poderiam abordar nessa atividade. Os temas mais citados foram: amor, Deus e o Diabo, casamento.

As equipes iniciaram a produção de gênero em temas escolhidos pelos grupos e posteriormente, elegeram um único tema para produzirem o cordel coletivo. A temática escolhida para o cordel coletivo foi o casamento, pois todos concordaram que é um tema fácil de ser desenvolvido com humor.

A produção coletiva do cordel ocorreu de maneira satisfatória e quem conduziu essa oficina foi praticamente a aluna repentista; nesse momento ela pôde compartilhar de sua experiência, sendo capaz de se sentir útil e se reconhecer como membro de um grupo social. Segue abaixo o cordel produzido pela turma:



Casamento é uma loucura  
 Poucos geram filhos.  
 Alguns praticam um bocado  
 Outros não geram filhos.

São poucas aquelas coisas  
 Que passam em casamento,  
 Para lembrar uma vida  
 Coisa de Berlim.

No começo começa bem,  
 No meio dá uma Melisotana.  
 E se o casal não tiver filhos  
 Antes no final acaba.

Muito depois da Brincadeira  
 Pela noite no chão.  
 Mas ninguém se casa a força  
 Nem ninguém por lampião

Casamento e Póregalicia  
 Que um paga o outro.  
 A Mulher Vira Topete  
 Se faz de Bosta o Marido.

Quem não sabe se casar,  
 A se faz de morto à tempo.  
 Se existe coisa de Bosta e morte,  
 Essa coisa é o Casamento.

Da muitos Casamentos é um assalto  
 Ninguém no de mão Amada.  
 Se acha que se estão Mentando,  
 Que parece tudo então se casa!

Se basta uma pequena coisa  
 Que sua esposa chame a polícia  
 E você esteja com ela, que você parece pra ela  
 Dileto, casa e lar.

Casamento é complicado,  
 Mas não é um bicho de sete cabeças,  
 Se você quiser bem, seu amigo não engana  
 Que toda vida é assim, com feio, papo e cana

Ai tudo muda pra sempre  
 Aquela moça Ai temido.  
 Não cresce mais confiança,  
 Até a paixão desaparece.

É como uma Rosa Espinha  
 Que quando muita gente aperta,  
 Sua essência Acerta.

Mas estão a se enganar,  
 Isso foi uma Brincadeira.  
 Não há nada mais gostoso,  
 Que uma Mentira na realidade.

É bicho no qual não conta,  
 Esse tal no Casamento.  
 Se ele morre ou não morre,  
 Mesmo com o passar no tempo.

Sei que ele é mal falado,  
 Mas eu não sei o porquê.  
 Se nem o bozicho é bom,  
 Com seis é mais Molisso!

A produção do cordel coletivo foi uma experiência interessante pois todos foram dando sugestões de como rimar as palavras, de como deixar o texto com certo humor; em especial a aluna que é violeira e não tinha tanta familiaridade

com a escrita, deu grande contribuição para a produção final. Todos ficaram atentos às contribuições da violeira e se disseram satisfeitos com as aulas, na visão deles, diferente das aulas habituais.

Sob esse enfoque é possível afirmar que aulas com conteúdos mais interativos são uma forte para despertar o interesse deles, uma vez que estão todos cansados da lida diária e trabalho; em todas as oficinas, teve a participação de todos e verificamos a satisfação deles em contribuir para que ficasse bonito o cordel final.

Por fim, foi realizado um mini lançamento do produto final nos corredores da escola. Editamos e distribuimos o cordel para outros alunos.

Após a produção do cordel pela turma, solicitamos que esta história fosse encenada de maneira engraçada nos corredores da escola. Essa ideia foi bem recebida pelos alunos, pois apesar da faixa etária avançada, os alunos gostam de se expressar e se divertir, sempre preservando suas origens, costumes e linguagens.

### **6.1.3 Contribuições da proposta interventiva, através de oficinas para o aprimoramento do letramento literário**

Nossa proposta de intervenção teve como objetivo central verificar como a literatura de cordel é capaz de mediar processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos em uma escola estadual do município de Alagoa Grande de maneira dinâmica, valorizando a experiência do educando e promovendo a emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de estimular a oralidade e as vivências individuais desses jovens e adultos que estão fora da faixa etária regular. O cordel é um gênero que requer atenção tanto do professor quanto do aluno por apresentar várias possibilidades de leitura e entendimento, compreensão.

Foi possível verificar os avanços decorrentes ao interesse dos alunos por ter se tratado de um gênero de maior afinidade popular; verificamos também que o nível de letramento escolar melhorou em decorrência do letramento literário. Mas, é preciso pontuar algumas coisas referentes as aula de introdução de

conteúdos 'novos': a primeira coisa a se pontuar diz respeito sempre ao diagnóstico, a introdução, que devemos considerar tudo o quanto o aluno sabe e traz consigo guardado.

Como o tempo da aula da Educação de Jovens e Adultos é reduzida é preciso que alguns gêneros sejam mais contemplados que outros, como o cordel, por exemplo; é preciso que o professor busque sempre alternativas para tornar o estudo dos gêneros mais acessíveis e melhor compreensíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ao propor uma reflexão acerca dos procedimentos de leitura e escrita mediados pela literatura de cordel na rede de letramento de jovens e adultos no estado da Paraíba, em específico no município de Alagoa Grande visou contribuir com reflexões e novas formas de se conceber o ensino voltado para o público que está fora da faixa etária escolar regular, através dos multiletramentos.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos ao reingressarem à escola têm muitas dúvidas e medos, mas o maior dos empecilhos é o cansaço decorrente do trabalho. Em pesquisas como as de Silva (2011) demonstram que o cansaço físico leva o estudante ao desânimo e conseqüente, evasão, sendo um problema relevante.

No contexto do incentivo ao letramento, centra-se políticas de aceleração e promoção de leituras e saberes ligados à escrita. Nesse diapasão, convém lembrar que na rede estadual de ensino paraibana existe um incentivo maior, centrando esforços na Rede de Letramento de Jovens e Adultos. Ao proporcionar o encontro com os diversos tipos de letramento, a RELEJA oferece condições para que os sujeitos sejam cidadãos atuantes.

Verificou-se ainda nesta pesquisa que os alunos que frequentam a Rede de Letramento de Jovens e Adultos no município de Alagoa Grande têm contato com o letramento e seus processos decorrentes, como a alfabetização de forma sistêmica e dinâmica, sempre optando, os professores, por recursos que chamem atenção e produzam curiosidade nos alunos.

A missão do docente que ensina a esse público em particular precisa ser paciente, pois esses educandos vêm de uma história de exclusão social evidente, que se reproduz pela falta de oportunidade. Nesse sentido, reitera-se que cabe ao professor aproveitar o conhecimento de mundo que o aluno já possui, que adquiriu através da educação formal ou pelas vivências pessoais; nesse contexto, o aluno sente-se parte integrante de sua própria história como indivíduo capaz de modificar sua realidade a partir de sua inserção nos grupos sociais.



É relevante lembrar que a interação entre professor e aluno são fatores que auxiliam na aprendizagem e ajudam esses alunos a perceberem seus valores como cidadãos atuantes na e para a sociedade. Nesse sentido, essa premissa se coaduna com as ideias de Rego (2005, p. 71) ao afirmar que "[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos de sua espécie.[...]".

Essas vivências são essenciais para o pleno desenvolvimento do sujeito no seu meio social e, conseqüentemente, sua emancipação enquanto cidadão. Assim, quando o professor se apresenta como mediador desse processo é construído um elo de aprendizagem e confiança entre educando e educador; elo esse que só traz benefícios.

No que tange ao aspecto do ensino em si e a preparação docente é notório que em muitos casos o docente não possui formação específica para lidar com essa faixa etária, pois é necessário que se tenha algumas características para se ensinar a jovens e adultos, ainda mais quando esses adultos são semi analfabetos ou analfabetos. Assim, o professor deve apresentar atitudes de compreensão e de auxílio ao aluno, mostrando que é capaz de compreender o esforço dele estar ali e, valorizar as experiências e vivências de mundo de cada estudante.

Nesse sentido, é importante o professor perceber e ter a noção desses conhecimentos transmitidos e compartilhados, com a finalidade de atualizar esse conhecimento de acordo com a realidade vigente. Assim, o papel primordial do professor é auxiliar o aluno a (re)pensar conceitos e valores, ressaltando a pensar correta e adequadamente.

Pode-se afirmar que o letramento e a alfabetização ocorrem para os alunos da RELEJA – PB, no município de Alagoa Grande. Assim, baseado no que foi exposto fica evidente que uma das funções da RELEJA é minimizar os danos educacionais que uma parcela da sociedade sofreu e provocar mudanças. Para atingir esse objetivo é necessário compreender que esta modalidade de ensino requer atenção especial por apresentar peculiaridades, a começar pelo horário das aulas e o material didático disponível.

Acrescido a isso, a proposta didático pedagógica oferecida pelo professor deve contemplar recursos atrativos para que o educando se sinta motivado ao

letramento, pois sem sentir-se parte do processo, ele não irá corresponder ao ensino. Os professores devem melhorar a qualidade do ensino independente de receberem recursos ou não, pois a criatividade às vezes é um dos maiores atrativos para um aluno desmotivado pelo cansaço.

O que se pode concluir sobre o processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos que frequentam a RELEJA é que ainda existem vários problemas que merecem mudanças, como a evasão escolar e o papel do professor nesse contexto. Para que o aluno reingressante no sistema educacional consiga o seu direito de ser alfabetizado e letrado em uma Educação de qualidade é necessário que haja políticas públicas compensatórias e voltadas para esta realidade em particular.

No decorrer deste trabalho afirmou-se sobre a necessidade de interação entre aluno e professor como forma de melhorar a aprendizagem; nesse sentido, verificou-se que os professores que responderam ao questionário mantêm um bom relacionamento com os alunos e gostam de lecionar para jovens e adultos de faixa etária avançada, o que facilita a assimilação e aprendizagem.

Ao considerar o processo de aprendizagem dos sujeitos fora da faixa etária do ensino básico brasileiro, deparamo-nos com uma realidade de exclusão que se legitima cada vez que não é dada a oportunidade correta de ler o mundo e ler as palavras a um jovem ou adulto das salas de aulas de alfabetização do país. Assim, faltam políticas públicas que possam se adequar e principalmente modificar essa realidade. De acordo com estudos como o de Oliveira (2001) o padrão do estudante jovem e adulto vem de uma história de exclusão desde sua condição econômica até sua condição e posição cidadã na sociedade.

Assim, faz-se necessário que o estudante seja respeitado, desde seu tempo de aprendizagem até seu desempenho escolar. O professor deve compreender o tempo de cada um para que haja de fato aprendizagem e não haja reprodução de cenários excludentes de anos passados. Ao sentir-se parte de um ambiente escolar sadio e que lhes valoriza como pessoa, o educando passa a apresentar um melhor desempenho nas aulas, apesar de todo o cansaço e obstáculos que possam estar associados à evasão.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ALBUQUERQUE, E. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2012.

AMARO, Ana. Relatório de Metodologias de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade do porto. 2005.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Tradição de Oralidade, Escritura e Iconografia na Literatura de Folhetos: Nordeste do Brasil, 1890/1940. In: KHOURY, Yara Aun (Orgs). **História e Oralidade**, Projeto História, São Paulo (22) jun, 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-50

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L; MEC/UNESCO, 2006.

BARBATO, Silviane. **A perspectiva sócio-histórica na alfabetização de jovens e adultos**. Revista da Alfabetização Solidária Vol 5, n 5, 2005, Anual. São Paulo: Unimarco.

BEVILACQUA; M.C; MORET; A.L.**Deficiência auditiva:Conversando com familiares e profissionais de saúde**.São José dos Campos-SP: Pulso Editorial Ltda, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.115p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil** – 2.ed, Rio de Janeiro, 1978.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

\_\_\_\_\_. Quando se inicia o processo de alfabetização? In: **International Studies on Law and Education 15**. São Paulo: Mandruvá, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: dimensões do ler e escrever e implicações pedagógicas. In: **Capacitação de professores**. Curitiba: FTD, s/d. Disponível em: [www.silviacolello.com.br/#!Alfabetização-dimensões-do-ler-e-escrever-e-implicações-pedagógicas](http://www.silviacolello.com.br/#!Alfabetização-dimensões-do-ler-e-escrever-e-implicações-pedagógicas). Acesso em 20 mai. 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Maria Conceição da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In **SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DIEGUES, Manuel Junior. Ciclos temáticos na literatura de cordel. In: **Literatura popular em verso**; estudos. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973. T.1.p. 1-151.

DIONÍSIO, M. L. **Educação e os estudos atuais sobre o letramento**. Revista Perspectiva , Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzáles (et. al.), 32. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. Ed., São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34ª Ed. rev. e atual. – São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GEE, P. **La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

HADDAD, S. **Novos caminhos da EJA: estudos de caso**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos**. Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação, 1999. p. 1-22.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2014. 294 p.

KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995,

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista & SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. **Letramento literário em círculos de leitura na escola**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.427-441. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos06.pdf> > . Acesso em: 22. 02. 2017. ISSN: 1809-3507

MALUF, M.R. e CARDOSO-MARTINS, C.(2013) **Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 183p.,

MATTOSESILVA, R. V. **O português são dois – novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PELANDRÊ. Nilcea Lemos; AGUIAR. Paula Alves. **Práticas de letramento Na educação de jovens e Adultos**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (55-65), jul-dez, 2009

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. IN: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época: v.6)

PEREIRA, d.f.f. **Revisitar Paulo Freire: Uma Possibilidade de Reencarnar a Educação.** Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PINHEIRO, José Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: **Leitura de literatura na escola.** DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita. (Orgs). São Paulo: Parábola, 2013.

PINHEIRO, José Hélder. **Contribuição da estilística para o ensino da poesia.** São Paulo: Via Atlântica, n. 28, 143-159. Dez. 2015.

POEL. Cornelis; Fátima. **Prática de Leiturização.** Ed. 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade.** [online]. 2007, vol.20, n.68, pp. 184-201. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>

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

ROJO, Rosane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental.** Brasília, v. 10, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. In: **Leitura, teoria e prática,** ano 4, n<sup>o</sup> 5, jun. 1985.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 8. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2002.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em:

<<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>>. Acesso em 27/08/2017

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 5 ed.

TEIXEIRA, Larissa Amaral. **Literatura de Cordel no Brasil: os folhetos e a função circunstancial**. Monografia. UniCEUB. Brasília. 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAPPONE, M. H. Y. **Letramento, leitura literária e escola**. In: 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 4º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá, 2009.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007.



**ANEXOS****ANEXO A - Declaração de aprovação do projeto de pesquisa na qualificação****DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa: A LITERATURA POPULAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM ALAGOA GRANDE**

Eu, **WILMA VIRGÍNIA CARVALHO DE MACÊDO**, Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, da E.E.E.F.M. Padre Hildon Bandeira, portador(a) do RG: 2550780, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 20 / 03 / 2017.

Wilma Virgínia C. Macêdo  
Pesquisador Responsável

Regina Neres G. S. da  
Orientadora

## ANEXO B - Carta de Anuência apresentada ao diretor da escola

## CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

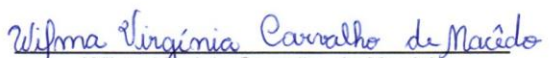
Ilmo Sr. Prof. Manuel Pereira de Aquino

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada A LITERATURA POPULAR NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM ALAGOA GRANDE a ser realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Hildon Bandeira, pela aluna de pós-graduação Wilma Virgínia Carvalho de Macêdo, sob orientação do Prof(a). Dr(a) Rosângela Neres de Araújo Silva, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): Verificar os procedimentos de leitura e escrita mediados pela literatura de cordel na EJA.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Alagoa Grande, 02 de Abril de 2018.

  
Wilma Virgínia Carvalho de Macêdo  
Pesquisador(a) Responsável pelo Projeto

( ) Concordamos com a solicitação      ( ) Não concordamos com a solicitação

  
Manuel Pereira de Aquino  
Diretor Escolar  
MANUEL PEREIRA DE AQUINO  
Gestor Escolar  
Aut. 10.705 -Mat. 184.463-3

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos alunos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao projeto intitulado (a) **A Literatura Popular No Processo De Letramento De Jovens E Adultos Em Alagoa Grande** desenvolvida (o) por **Wilma Virgínia Carvalho De Macêdo**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por **Profª. Drª. Rosângela Neres Araújo da Silva**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de participação nas oficinas de produção de texto. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador (es) / coordenador(es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Alagoa Grande, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Fotos tiradas durante a aplicação da proposta de intervenção.







