



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

CARLOS EDUARDO SILVA SOUTO

**“MENINO DE ENGENHO” E O PROCESSO DE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

**JOÃO PESSOA
2023**

CARLOS EDUARDO SILVA SOUTO

***“MENINO DE ENGENHO” E O PROCESSO DE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do Curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba como requisito complementar para obtenção do título de Licenciatura em Letras Português, sob orientação do professor Dr. Hermano de França Rodrigues.

**JOÃO PESSOA
2023**

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S728m Souto, Carlos Eduardo Silva.

"Menino de Engenho" e o processo de letramento na
Educação de Jovens e Adultos - EJA / Carlos Eduardo
Silva Souto. - João Pessoa, 2023.
27 f.

Orientador: Hermano de França Rodrigues.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2023.

1. livro literário. 2. letramento. 3. EJA(educação
de jovens e adultos). I. Rodrigues, Hermano de França.
II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 82:374.7

CARLOS EDUARDO SILVA SOUTO

**“MENINO DE ENGENHO” E O PROCESSO DE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Letras Português da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras Português.

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: Hermano de França Rodrigues
Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues
(Orientador)

Assinatura: Marcos José de Souza Cipriano
Prof. Me. Marcos José de Souza Cipriano

Assinatura: Matheus Pereira de Freitas
Prof. Matheus Pereira de Freitas

João Pessoa, 01 de junho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo e de todos a' O Criador, pela oportunidade de viver.

A meus familiares, sem exceção.

A meus colegas e amigos de curso, pelo companheirismo realizado por meios digitais.

Aos professores do curso, especialmente ao orientador deste trabalho, Hermano, pela disponibilidade e objetividade.

Enfim, agradeço imensamente a todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste trabalho.

“[...] Mulher, por que choras? Quem buscas? [...]”

João 20:15

RESUMO

Este trabalho apresenta “Menino de engenho”, escrito por José Lins do Rêgo, enquanto recurso temático para o letramento de jovens e adultos, por meio de três eixos teóricos norteadores: i) o livro citado anteriormente; ii) letramento; e iii) Educação de Jovens e Adultos - EJA. A existência desta escrita se justifica por causa da sua relevância educacional, ao passo que traz uma discussão baseada na utilização de temáticas apresentadas por um livro didático, respeitando o contexto socioeconômico do aluno da EJA. O objetivo geral deste trabalho é apresentar “Menino de engenho”, enquanto recurso temático, para o letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Já os objetivos específicos são: contribuir teoricamente para a discussão sobre a temática; reforçar a importância da literatura para o ensino/letramento; e discutir temáticas trazidas pela leitura de “Menino de engenho”. Esses objetivos foram concretizados por intermédio da pesquisa bibliográfica, caminho metodológico que será apresentado no capítulo referente às discussões metodológicas, resultando na apresentação de possibilidades para a promoção do letramento, no âmbito da EJA, porque aborda questões sociais inerentes ao universo do aluno dessa modalidade de ensino. Conforme será observado nos capítulos que se seguem, por intermédio da obra, pode-se discutir questões relacionadas à estrutura social e econômica vigentes, questões étnico-raciais e de gênero.

Palavras-chave: livro literário; letramento; Educação de Jovens e Adultos – EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. DISCUSSÃO TEÓRICA	8
1.1 Histórico e aportes legislativos da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil.....	9
1.2 A relação entre literatura e letramento	13
1.3 As produções literárias de José Lins do Rêgo	16
2. DISCUSSÃO METODOLÓGICA	17
3. “MENINO DE ENGENHO” E AS POSSIBILIDADES LITERÁRIAS PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO NA EJA.....	18
3.1 Abordagem e desenvolvimento da leitura de livros literários na EJA.....	21
3.2 Estrutura social e econômica: poder, patriarcado e dominação em “Menino de engenho”	22
3.3 Questões étnico-raciais em “Menino de engenho”	23
3.3 Relação de gênero: submissões na obra “Menino de engenho	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	25

INTRODUÇÃO

Discutir questões sociais, como, por exemplo, estrutura social e econômica vigentes, questões étnico-raciais e de gênero são importantes para entender o processo pelo qual a sociedade atual percorreu. E, assim, torna-se possível entender como os seus conflitos, as mudanças, as permanências e as contradições contribuíram para o seu estado atual, bem como orienta os sujeitos em direção a lutas, transformações e conquistas.

Um dos espaços para discutir essas questões tão importantes é a escola. E na escola uma das ferramentas para a promoção das discussões e reflexões é a literatura. Ela é capaz de apresentar como as gerações anteriores pensavam e, por isso, como agiam de modo a construir a sociedade como se conhece atualmente.

Neste trabalho, defende-se que *Menino de engenho* (1932) traz possibilidades para o desenvolvimento de reflexões sociais. Entretanto, aqui se relaciona essa obra literária como um dos aspectos fundamentais da educação: o letramento. Já o público educacional que se pretende apresentar é especificamente o da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo em vista que *Menino de engenho* aborda questões sociais inerentes ao universo do aluno dessa modalidade de ensino.

Importante destacar que, devido à existência de diversas realidades sociais, econômicas e culturais, a utilização de obras literárias deve fazer sentido para o público de cada região geográfica brasileira. Por isso, a obra em questão, encontra-se melhor ajustada para ser utilizado em escolas do litoral nordestino, onde houve, no passado, a existência da sociedade canavieira.

Portanto, diversas obras poderiam servir para a formação do pensamento crítico do aluno acerca da sociedade hodierna, os quais interferem diretamente nas vivências particulares dos docentes. Entretanto, o uso da obra de José Lins do Rêgo fará mais sentido para os alunos da localidade que abrigou, no passado, a produção do açúcar, porque possibilita a construção de discussões relacionadas ao processo social específico dessa região geográfica do nordeste brasileiro.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

A educação de jovens e adultos, assim como a de outras modalidades do ensino brasileiro, percorreu um longo e árduo caminho por meio de lutas e conquistas históricas e legislativas, visando a sua implantação, funcionamento e manutenção. Principalmente, em resposta ao processo formador da sociedade brasileira baseado na exclusão social e

educacional, mesmo existindo alguns setores sociais, que lutam em prol da universalização do ensino e educação.

Nesse sentido, este capítulo tem a finalidade de apresentar a trajetória histórica e legislativa da EJA, bem como discutir a literatura de José Lins do Rêgo e a relação que pode ser estabelecida entre a literatura, de modo geral, e o letramento de jovens e adultos. Esta parte do trabalho é importante para entender a relação entre os itens citados anteriormente, bem como contextualizar, teoricamente, o capítulo que discute *Menino de engenho* e o letramento no âmbito da EJA.

1.1 Histórico e aportes legislativos da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos teve seu início com a colonização portuguesa (KANG, 2010). Interessante destacar que esse tipo de educação não é a mesma que se conhece atualmente, mas de acordo com os padrões e finalidades da época colonial (ADELAIDE, 2018), pois, depois que os portugueses chegaram ao Brasil, os padres jesuítas, no ano de 1549, iniciaram a catequização dos indígenas litorâneos. O objetivo era inseri-los na cultura euro-cristã-ocidental.

Com o passar dos anos, os portugueses começaram a se fixar no território brasileiro, especialmente no litoral nordestino, para cultivar a cana-de-açúcar. Houve o aumento da emigração europeia em direção ao Brasil, especificamente de Portugal, e por isso se tornou necessária a presença da Companhia de Jesus para ensinar as crianças brancas as primeiras letras, segundo Ferreira Jr (2010). Não apenas isso, mas também a música, a filosofia, o latim, o grego e os textos bíblicos.

A partir desse ponto torna-se necessário destacar outro acontecimento, que contribuiu para a formação da sociedade brasileira: a vinda forçada de pessoas escravizadas da África para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, bem como em todo o processo de fabricação do açúcar exportado para as metrópoles europeias.

Portanto, percebe-se que a educação brasileira se inicia fundamentada na diferenciação de tratamento dado de acordo com a origem racial da população. Aos povos nativos a educação era cultural, religiosa e não sistematizada. Aos filhos dos portugueses ricos era oferecido todo o aparato educacional, desde a infância. Já aos escravos era negado o acesso à educação.

Havia dois pontos convergentes tanto em relação à educação dos índios quanto em relação à educação dos filhos dos colonizadores: a exclusividade que a Igreja Católica detinha para educar (ADELAIDE, 2018); e forte presença de uma cultura exclusivista da educação

para os brancos, isto é, nesse período foram fincadas as raízes do elitismo educacional brasileiro.

Aproximadamente duzentos e dez anos depois, em 1759, os padres jesuítas, que foram expulsos da colônia por motivação política (KANG, 2010), perderam a responsabilidade educacional, sendo ela oficialmente tutelada pelo estado brasileiro (FERREIRA JR., 2010). Conforme, Nascimento (2013)

Esse período remeteu a ameaça que os jesuítas causavam para os colonizadores, quando eles começaram a perceber a utilização de seus ensinamentos para a domesticação e resiliência dos povos indígenas a imposição do trabalho forçado pelo processo colonizador. Marques de Pombal agiu de forma rígida contra os jesuítas, expulsando-os do Brasil. Dessa forma, os jesuítas vieram a serem expulsos por Marquês de Pombal, e a 16 organização da educação se deu sob seu domínio de forma a respeitar e impor os interesses do Estado (p. 15-16).

Outro acontecimento inerente às mudanças da educação brasileira foi a proclamação da independência do Brasil. “É importante lembrar que a partir da constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária” (STRELHOW, 2010).

Após isso, em 1834, a educação primária passou a ser responsabilidade das províncias. “[...] As províncias foram deixadas a sua própria sorte em termos financeiros, pouco podendo fazer em favor da educação básica, uma vez que o governo federal tinha capacidade tributária significativamente maior” (KANG, 2010, p. 36 – 37).

Esse foi um dos motivos pelos quais mesmo com essas mudanças, a exclusão educacional e o elitismo no ensino tiveram poucas mudanças. Portanto, de acordo com Adelaide (2018), a nação brasileira inicia o século XX sem escolarizar a população infantil, ocasionando o aumento do número de adultos analfabetos nas décadas posteriores, especialmente os negros e os pobres.

Esse cenário se agrava na Primeira República, recorte temporal que corresponde de 1889 a 1945. Nesse período houve, no Brasil, além do êxodo rural, o aumento da natalidade e a imigração europeia, especialmente de italianos. Soma-se todo esse novo contingente populacional sem acesso à educação com o já existente. O resultado foi o aumentando da demanda não apenas por educação, mas também de outros elementos indispensáveis para a dignidade humana, como, por exemplo, moradia, trabalho, transporte etc.

“O processo industrial ocorrido em 1930 traz consigo a exigência de mão de obra qualificada, fazendo com que o poder público embarque na corrida pela alfabetização em massa da população brasileira” (ADELAIDE, 2018, p. 11). Em resposta a essa necessidade foram criados os grupos escolares. Mesmo assim, conforme Ferreira Jr. (2010), por se

localizarem na zona urbana, essas instituições não contemplavam os filhos do ex-escravos e os brancos pobres.

Se anteriormente, em 1915, já havia existido a Liga Brasileira contra o Analfabetismo¹, somente em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, durante o governo de Getúlio Vargas². Ao que parece essa iniciativa partiu de um esforço mundial de inclusão educacional das massas, pois Strelhow (2010) afirma que

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. (p. 53).

O governo Dutra, primeiro presidente eleito após a saída de Vargas, demonstrou um interesse maior na educação popular, ao menos o que é o apontam as documentações da época, segundo Kang (2010). Segundo o referido autor foi esse governo, em 1947, que lançou a Campanha de Alfabetização de Adultos. Além disso, o presidente Dutra escolheu como assessores Lourenço Filho e Anísio Teixeira, dois sujeitos atuantes na educação brasileira por meio da Escola Nova.

Durante o período compreendido entre 1956 e 1960, a pauta da EJA perdeu importância. “O programa norteador do governo Kubitschek foi o Plano de Metas, que propunha metas para cinco setores básica da economia: energia, transporte, indústria, educação e alimentação” (KANG, 2010, p. 64). A educação, segundo esse governo, seria consequência do crescimento econômico.

A educação de jovens e adultos só voltou a ter um tratamento específico com o início do regime militar em 1964, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Entretanto, a sua finalidade era de modo geral baseada em uma visão estreita, mecanicista e bancária³. “Desse modo, o procedimento do Mobral não se baseava no diálogo, na vivência do alfabetizando, mas em lições predeterminadas pela conjuntura do regime vigente” (ADELAIDE, 2018, p. 18). Portanto, o objetivo era proporcionar ao aluno o acesso à

¹ “No que diz respeito à erradicação do analfabetismo, foram estabelecidas várias Ligas, entre elas a Liga Brasileira contra o Analphabetismo, datada de abril de 1915, cujo lema era ‘Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro’” (VARELLA & CURCINO, p. 56).

² O Fundo Nacional do Ensino Primário foi o primeiro programa a reconhecer a educação de adultos como um direito a ser provido pelo Estado Brasileiro. Além disso, foi depois dele que em 1947 surgiu o Serviço de Educação de Adultos – SEA, com a finalidade de aumentar a abrangência do Ensino Supletivo para adultos e jovens (STRELHOW, 2012).

³ Ver páginas 59, 60 e 61 de FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

técnica proporcionada pela leitura, escritura e matemática básica. O MOBRAL teve seu fim em 1985.

Na Nova República, além da redemocratização política brasileira, houve a promulgação da Constituição de 1988. Nela, segundo Pereira (2013, p. 02), “encontramos o reconhecimento do direito à educação para todos”, pois no artigo 208, esse dispositivo normativo estabelece que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1996).

A partir de 1990, além das “parcerias entre Ong’s (organizações não governamentais), municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais, em prol de melhorias da educação de jovens e adultos” (NASCIMENTO, 2013, p. 18), houve também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996. Nela “[...] a EJA é admitida como dever do Estado” (PEREIRA, 2013, p. 02).

Ao iniciar o século XXI, segundo Strelhow (2012),

“[...] é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos” (p. 55).

Em 2006, é aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, o que aumentou os recursos financeiros para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos. Anteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF não promovia uma equivalência financeira entre as modalidades de ensino, ao passo que privilegiava apenas as categorias de ensino regular.

Além disso, houve no início dos anos 2000 a aprovação de inúmeros dispositivos normativos e diretrizes direcionados à EJA. Um exemplo disso é estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Câmara de Educação Básica - CEB, em 5 de julho de 2000. Outro exemplo é a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, publicada em 2002, pelo Ministério da Educação – MEC.

. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB também vieram contribuir com a temática, quando afirmam que

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 40).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na seção V, no art. 37, menciona que “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” (BRASIL, 2017). Isto significa dizer que a EJA é uma modalidade de educação ofertada não apenas a jovens, mas também a adultos e a idosos que não estudaram na faixa etária regular estabelecida pelo MEC.

Portanto, percebe-se que mesmo a educação em solo brasileiro se iniciar com os jovens e os adultos, a legislação que reconhece as especificidades inerentes à EJA só se concretizou recentemente, por meio de mudanças graduais. Porém, pesar dos avanços, ainda há espaço para melhorias no sentido de atualização dos aportes legislativos relativos ao ensino de jovens e adultos brasileiros.

Além disso, enquanto o contexto histórico que deu origem à EJA é analisado, conclui-se que não há espaço para dissocializá-lo do contexto socioeconômico excludente brasileiro. E é por isso que a educação no âmbito da EJA deve estar pautada no letramento, sendo que esse pode estar relacionado diretamente com o uso da literatura em sala de aula, conforme se discute no item que se segue.

1.2 A relação entre literatura e letramento

Assim como ocorreu no tópico anterior, esse item se inicia sob uma perspectiva histórica:

[...] no início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização. Dito de outra maneira: alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas) (ROJO, 2004, p. 2-3).

Como essa visão mecanicista permaneceu impregnada na educação brasileira durante muito tempo, tanto na modalidade regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, muitos alunos foram alfabetizados, mas não letrados, o que contribui para o aumento do analfabetismo funcional. Ou seja, a massa populacional que sabe ler, entretanto não conseguem relacionar o assunto da leitura com o seu próprio universo social, se formou ao longo das décadas.

A alfabetização é o processo pelo qual o aluno adquire a capacidade de reconhecer o código escrito, ou seja, se torna capaz de ler e escrever. Já o letramento é processo pelo qual o discente consegue relacionar o código escrito com os acontecimentos e fatos sociais. Conforme Cosson (2009),

de uso recente na língua portuguesa, [...] o letramento [...] dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas (p. 11).

Ambos os processos precisam caminhar juntos e serem aplicados paralelamente, porque

a alfabetização e o letramento são duas portas de entrada para o mundo da leitura e da escrita, mesmo sendo processos distintos, eles são indissociáveis. Portanto, é necessário trabalhá-los concomitantemente. Entendemos por alfabetização a ação de ler e escrever, já o letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita (SILVA & SANTOS, 2020).

Especificamente em relação ao processo educacional de jovens e adultos, é interessante que ele deva estar centrado em uma concepção interacional fundamentada no letramento, porque de acordo com o nível de conhecimento adquirido eles já estarão alfabetizados e, portanto, necessitam estarem letrados também. Covari (2016), falando acerca desse assunto afirmou que “Alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 7-8).

Nesse sentido, é importante que haja a prática de uma educação dialógica e centralizada nos sujeitos como construtores sociais, capazes de agir sobre sua vida própria existência, bem como responsáveis pela prática social da escrita e leitura. Esses dois últimos elementos têm que estar relacionados com interações orais, assim como provocar no aluno o reconhecimento próprio por meio do eu, do outro, da comunidade e dos processos sociais, os quais podem excluir ou incluir os atores sociais de acordo com concepções sociais e históricas estabelecidas.

Segundo Rojo (2004), nas concepções atuais de educação

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas estão crucialmente envolvidas (p. 3).

Além disso, os alunos da EJA precisam ser capacitados para identificar e entender esses processos historicamente construídos de exclusão/inclusão. E uma das maneiras mais eficazes de oferecer essa criticidade é a leitura, porque é por intermédio dos mecanismos

disponibilizados na leitura (e também produção e compreensão de textos) que o aluno se capacita para combater esses os instrumentos sociais de exclusão. Ou seja, por meio do letramento.

Também é por meio da leitura que ele se torna capaz de entender e reproduzir os símbolos e códigos necessários para o desenvolvimento das suas atividades diárias. Isto é, por intermédio da alfabetização.

A literatura deve ser parte do universo dos jovens e adultos, e, nesse sentido, a escola deve proporcionar todas as condições para criar ou ampliar o seu contexto de leitura, de compreensão e de participação na construção de conhecimentos, respeitadas as suas experiências, para que se possa, de forma crítica, atuar na conjuntura social em que está inserida (CARLOS ET AL, 2019, p. 118).

Considerando que: (i) o público da EJA é composto pelo grupo excluído do processo educacional; (ii) esse público necessita passar pelo processo de letramento como maneira de despertar a sua criticidade; (iii) a literatura brasileira é a mais propícia para apresentar e sintetizar a realidade nacional (PEREIRA, 2013); conclui-se que as produções literárias nacionais⁴ trazem possibilidades para o processo de letramento na EJA, isto é, podem fundamentar a criticidade e o entendimento social do aluno.

Além de auxiliar os alunos a identificar e entender os processos historicamente existentes de exclusão social, as produções literárias: i) formam o imaginário dos discentes, pois relacionam narrativas com memórias, tanto individuais quanto coletivas. “Um meio privilegiado de formar a imaginação é a literatura” (FERREIRA, 2019, p. 24); ii) ampliam o repertório linguístico dos alunos, ao passo que também relacionam memória com a linguagem humana (FERREIRA, 2019); e iii) podem ser usadas nos estudos gramaticais e semânticos, quando são trabalhadas contextualizadas com a interpretação literária, conforme salienta Pereira (2013).

Percebe-se a relevância que as obras literárias - especialmente as nacionais, pois tratam de uma realidade mais próxima do aluno - têm para a formação do imaginário, aparato linguístico e gramatical, bem como para a construção e concretização da criticidade social e histórica dos alunos participantes da EJA.

Todavia,

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2009, p. 47).

⁴ Interessante reforçar que a “Literatura brasileira é todo texto que produz conhecimento a respeito de nossa realidade social mais próxima e de nossa realidade interior” (PEREIRA, p. 8, 2013).

Por isso, e conforme foi dito anteriormente, a realidade e a memória locais devem ser levados em consideração para, posteriormente, o professor selecionar a obra literária mais adequada ao público que ele quer proporcionar o letramento. Aqui, neste trabalho, sugere-se que o docente use em sala de aula “Menino e engenho” em escolas localizadas em regiões onde, no passado/presente, produziam/produzem cana-de-açúcar baseada na cultura escravocrata.

Sugere-se também o uso dessa obra de Lins do Rêgo devido às potencialidades trazidas por ela para a promoção do letramento na EJA, especialmente de temas que provocam o surgimento da criticidade social do aluno, como, por exemplo, a estrutura social e econômica, questões étnico-raciais e relação de gênero.

1.3 As produções literárias de José Lins do Rêgo

José Lins do Rêgo nasceu no Engenho Corredor, Pilar, Paraíba. Dentre as suas obras destacam-se: Menino de engenho (1932), Doidinho (1933), Banguê (1934), Usina (1936), Pedra Bonita (1938), Fogo Morto (1943) e Cangaceiros (1953). Essas produções literárias estão intimamente ligadas às ruralidades nordestinas, especificamente no período da decadência da economia canavieira dessa região.

A obra de José Lins é riquíssima para análises do ponto de vista da Sociolinguística, ciência que estuda as relações entre a língua e a sociedade, suas inter-relações e o papel que cada uma exerce sobre a outra, determinando os níveis ou registros de fala, que vão desde o nível mais informal da modalidade falada ao mais formal da modalidade escrita, que é o literário, correlacionando-os com o nível sócio-cultural de seus usuários. São as variações sócio-culturais, também chamadas diastráticas, que determinam as diferenças entre a linguagem erudita e a popular, entre outras (ARAGÃO, 2020, p. 4).

Entretanto, a leitura das obras literárias de Lins do Rêgo precisa ser feita sob o enfoque atual, ou seja, uma abordagem baseada na criticidade social, mas sem cometer anacronismos que distorçam os acontecimentos passados. Isso é importante destacar, pois apesar de o ponto de vista abordado nas produções literárias de Lins do Rêgo ser o do branco, descendente direto do senhor de engenho, o leitor consegue entender como o país chegou ao nível elevado de desigualdade socioeconômica da atualidade.

Conforme o próprio autor registra em “Menino de engenho”:

“A história inteira da família saía nestes serões de depois da ceia. O avô do velho Paulino viera de Pasmado, com um irmão padre, para São Miguel. Fundara ali pelas várzeas e caatingas do Paraíba uma grande prole de senhores de engenho. Espalhara sangue de branco por entre os caboclos daquelas redondezas. Por isso a gente do Taipu falava de branquitude com a boca cheia” (p. 119-120).

Nesse sentido, as produções literárias de Rêgo trazem diversas possibilidades, nuances e potencialidades que podem ser trabalhadas em sala de aula, em diversos níveis da disciplina Língua Portuguesa, bem como em outras áreas, habilidades e competências também. Todavia,

especialmente, em relação às aulas da EJA, os temas trabalhados por intermédio dessas produções literárias devem dar enfoque à criticidade social.

Além do mais, conforme saliente Aragão, a estrutura utilizada e a sua linguagem escrita de Lins do Rêgo “[...] caracterizam, com rara precisão, o nosso povo, seu falar, costumes, crenças e tradições, e seu modo de ser, viver, pensar e agir, dentro do seu universo sócio-lingüístico-cultural” (2020, p. 5). Por consequência, outros temas igualmente importantes para o processo de letramento na EJA, se trabalhados de acordo com o olhar crítico social.

Especificamente em relação à obra “Menino de engenho”, publicada em 1932, ela é o primeiro livro da cronologia que trata do fim do ciclo da cana-de-açúcar, que também é representada em “Doidinho”, de 1933, “Banguê”, de 1934, “Fogo Morto”, de 1943, e “Usina” (1936). Tem como personagem principal Carlinhos, que também narra a sua própria história. Então, um dos temas abordados é a memória.

Entretanto, outros aspectos se destacam no livro, especialmente a teia e as relações sociais desenvolvidas baseadas em condições preestabelecidas, como, por exemplo, a cor de pele. A existência do personagem-narrador enquanto filho da casa-grande já demonstra quem dispõe dos meios de comunicação narrativos.

Além disso, e já pensando nas aulas de letramento da EJA, através da obra de Lins do Rêgo pode-se trabalhar as questões relacionadas à estrutura social e econômica vigente na época, trazendo o questionamento se ela ainda permanece ativa nos dias atuais. E as questões de ordem étnico-raciais e de gênero apresentadas em *Menino de engenho* influenciam/influenciam essa estrutura social da atualidade? Esses temas importantes trazidos pelo autor serão aprofundados no capítulo 4.

2. DISCUSSÃO METODOLÓGICA

A produção deste trabalho final de curso ocorreu por intermédio da investigação bibliográfica. De acordo com Lakatos & Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”.

Enquanto alternativa para a obtenção de dados, a pesquisa bibliográfica “está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (SOUSA ET AL, 2021, p. 65).

Entretanto, o critério de seleção das fontes de dados não foi o fato de já estarem publicadas, mas que tivessem passado pelo julgamento de membros do corpo acadêmico. Ou seja, a base teórica deste trabalho se deu pela pesquisa oriunda de “livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados” (SOUZA ET AL, 2021, p. 66).

Lima e Mioto (2007) destacam que “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (p. 38)”. Nesse sentido, foi formada a biblioteca pessoal, específica para este trabalho, armazenada no computador pessoal. Depois, houve a organização das principais ideias dos autores selecionados, por meio de fichamentos (SOUZA ET AL, 2021), com a finalidade de dar um norte teórico às ideias apresentadas por este trabalho.

3. “MENINO DE ENGENHO” E AS POSSIBILIDADES LITERÁRIAS PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO NA EJA

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, de 2019, revelou que, no Brasil, 6,9% dos homens e 6,3% da população é analfabeto, sendo a maior parte composta por pessoas pretas ou pardas (8,9% desse contingente em comparação com 3,6% da população branca sem instrução).⁵ Portanto, esses confirmam o quadro de exclusão educacional historicamente construído, o qual foi discutido no segundo capítulo deste trabalho.

E quando se considera os brasileiros que participam do processo educacional nacional, surge outra questão preocupante: a evasão escolar. Conforme dados da PNAD, também do ano de 2019, aproximadamente 1,1 milhão de crianças e adolescentes deixaram de frequentar a escola, sendo 57,41% desse contingente correspondente a jovens de 15 a 17 anos, ou seja, a faixa etária que se enquadraria no ensino médio.

Em números absolutos, a região nordeste concentra o maior contingente de jovens de 15 a 17 anos que não completou a Educação Básica e está fora da escola, com 236.906 pessoas, isto é, 8,4 % dos 2.820.996 da população de 15 a 17 anos residente no nordeste está fora da escola.

A região sudeste tem o segundo maior contingente, com 182.266, mas tendo em vista o número total da população de 15 a 17 anos ser de 3.559.921, a porcentagem cai para

⁵ Considerado pessoas de 15 a 59 anos.

aproximadamente 5,12%. Em termos percentuais é a região norte que se localiza em primeiro lugar, pois concentra 9,2% dos jovens em idade escolar para estar no ensino médio se encontra fora da escola.

Outros números trazem à tona a face desse problema social brasileiro: do número total de adolescente de 15 a 17 anos, 10,6% dos residiam na zona rural e 6,3% na urbana; 64,6% eram pardos; 33,1% recebiam até $1/4$ do salário mínimo; 50,2% desse público era composto pelo sexo masculino; e 64,6% da cor parda;

Entre o sexo masculino, 46,3% desse público alegou que não tem interesse em estudar, elencado como o principal motivo para não frequentar a escola, superando o índice de 20,5% que trabalhava ou estava em busca de trabalho, motivo que ficou em segundo lugar. Já entre o sexo feminino, 38,2% afirmou não ter interesse em ir à escola, 14,6% disse que não frequenta as aulas por motivo de trabalho ou está à procura de uma colocação no mercado. No público feminino, os dois índices superaram o terceiro motivo que é a gravidez, que atinge 11,4% desse público.

Portanto, o principal motivo para os jovens brasileiros de 15 a 17 anos estarem fora da escola é a falta de interesse em frequentá-la, o que demonstra que os motivos socioeconômicos até determinam alguns casos de evasão escolar, mas em menor escala que essa principal motivação.

Esses dados são importantes para este trabalho, pois, posteriormente, esses dois grupos (analfabetos e que abandonaram a escola) serão, na maioria dos casos, os alunos da Educação de Jovens e Adultos. E, por isso mesmo, é importante entender que a escola brasileira, de modo geral, ainda não conseguiu um modo efetivo de atrair e fixar esses dois grupos excluídos do processo escolar.

Uma das formas de atenuar esse problema é a adoção da aprendizagem significativa, na qual o aluno, em seu contexto social, cultural e histórico é o centro do ensino e aprendizagem escolar. Segundo Moreira (2012), “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe (p. 2)”. Além disso, segundo referido autor, o que se aprende na escola tem que ter relação “[...] com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (p. 2”), ou seja, com o conhecimento prévio do aluno.

Nesse sentido, um dos meios e ferramentas para a adequação a essa demanda educacional é o uso da literatura nacional, como meio de provocar no aluno uma reflexão

sobre o seu contexto social, histórico e cultural, com a finalidade de fortalecer-lo para o combate às diversas formas de desigualdade social.

Nesse trabalho defende-se o uso do livro literário *Menino de engenho*, de Lins do Rêgo, mas outros podem ter uma finalidade de desenvolver a criticidade social efetivamente, como, por exemplo, *Morte e Vida Severina* (1955), de João Cabral de Mello Neto, Poesia *Evocação ao Recife* (1930), de Manuel Bandeira, Poesia *Canção do exílio* (1843), de Gonçalves Dias, dentre outros.

Pensando especificamente no aluno da EJA, e, portanto, partindo do seu universo social, a obra literária *Menino de Engenho* tem muitos aspectos que podem ser trabalhados em sala de aula, pois

No ensino da Literatura brasileira para jovens e adultos (EJA), destacam-se temas atuais muito debatidos e de grande relevância para a sociedade como as questões étnicoraciais, diversidade sexual, educação ambiental, inclusiva, relações de gênero, saúde, combate às drogas e a violência contra mulher, dentre outros, cabendo ao professor/a fortalecer a promoção do debate para o desenvolvimento da autonomia crítica dos alunos, usando de maneira profícua contos, poesias, livros e situando o aluno como sujeito ativo de sua formação (BARBOSA, 2022, p. 11).

Esses itens, citados anteriormente, são aspectos sociais e econômicos que podem ser trabalhados em sala de aula para a promoção do letramento na EJA. Eles podem ser trabalhados com o auxílio de diversas produções literárias. Entretanto, é importante relembrar que essas mesmas temáticas têm que ser auxiliadas por produções literárias que proporcionem aos alunos o entendimento da sua realidade atual.

No presente caso, se o aluno da Educação de Jovens e Adultos é oriundo das regiões geográficas brasileiras onde houve, no passado, o desenvolvimento da cultura da cana-de-açúcar, o livro literário de Lins do Rêgo será uma valiosa ferramenta didática, pois ele retrata o processo histórico que desencadeou a formação da realidade local e, assim, será mais fácil para o aluno apreender os aspectos sociais e econômicos apresentados por essa produção literária.

Além disso, por se apresentar como um caderno de memórias, os capítulos podem ser lidos separadamente, desde que o docente faça um apanhado geral – e introdutória – sobre a obra, o que facilita o uso de trechos ou fragmentos narrativos. Se considerar que os discentes da EJA ainda não têm um hábito de leitura consolidado, essa característica estrutural facilita seu uso em sala de aula.

3.1 Abordagem e desenvolvimento da leitura de livros literários na Educação de Jovens e Adultos

Como forma de introduzir os alunos em relação a leituras significativas, Cosson (2021) sugere os profissionais da educação incentivem os primeiros contatos com a literatura por meio de uma visita à biblioteca com os alunos. O objetivo é que os próprios discentes escolham os livros que melhor representem sua faixa etária, gostos pessoais etc.

Todavia, neste trabalho final de curso, parte-se da ideia de que os alunos da EJA ainda não estão tão familiarizados com a leitura literária, necessitando, ao menos no início, de um estímulo do professor para despertar neles o interessar pela literatura. Posteriormente, depois de introduzida a primeira leitura e adquirindo a autonomia literária, o aluno pode escolher os livros de maneira mais livre, ou seja, isso seria em uma etapa escolar realizada posteriormente e naturalmente.

De qualquer forma, Cosson (2021) também dá uma sugestão interessante para a abordagem didática literária, isto é, ele menciona a possibilidade de haver os encontros mediais. Para isso acontecer o referido autor dá cinco passos para o trabalho com o livro literário em sala de aula. A saber: “(i) orientação, (ii) discussão, (iii) registro, (iv) organização e (v) comentários” (p. 53).

Cosson (2021) indica que na primeira etapa (i), que duraria de dez a quinze minutos, o docente orientaria e formaria grupos de leituras, além de explicar o funcionamento da atividade. Depois, utilizando-se de trinta a cinquenta minutos, (ii) os alunos seriam orientados a realizar leituras individuais e compartilhar no grupo as suas impressões pessoais acerca das temáticas apontadas pelo professor, relacionando-as com o seu cotidiano, explicar o sentido de alguns termos ou trechos, analisar personagens e/ou descrevê-los. Nessas etapas, os alunos exercitariam a prática da leitura, compreensão textual e oralidade. As duas etapas requerem aproximadamente duas aulas.

Nas duas aulas seguintes, segundo o referido autor, primeiramente (iii) os alunos usariam de dez a vinte minutos para resumir e registrar, de maneira escrita, as impressões vivenciadas anteriormente através da leitura e discussão em grupo. Aqui há o exercício da escrita, mas não uma escrita mecanicista, pois ela é fruto de reflexões anteriores. Após isso, (iv) o educador introduz a discussão entre os diversos grupos anteriormente formados. Para finalizar, (v) os alunos expõem, com o apoio de seus respectivos grupos e oralmente, as suas impressões acerca do livro ou trechos do livro.

Especificamente em relação à obra literária *Menino de engenho* sugere-se, como caminho metodológico em sala de aula, a adoção dos cinco passos apontados por Cosson (2021). Enquanto repertório temático, devido às potencialidades para a promoção do letramento na EJA, seria interessante a abordagem da estrutura social e econômica, questões étnico-raciais e relação de gênero.

3.2 Estrutura social e econômica: poder, patriarcado e dominação em “Menino de engenho”

Umas das temáticas importantes que podem ser trabalhadas por intermédio de *Menino de engenho* é a estrutura social e econômica vigente na época em que a obra foi escrita. Nesse sentido, espera-se que os alunos sejam capazes de entender e estabelecer uma relação entre o que foi escrito por Lins do Rêgo com a sua realidade.

Para tanto, o professor pode incentivar a criticidade social questionando se os fatos narrados no romance têm semelhanças ou relações com a realidade social dos discentes. Esse tipo de questionamento pode ser feito até antes da leitura do texto, ou seja, o professor na etapa (i) orientação pode direcionar os pontos importantes para a apreensão da estrutura social apresentada no livro literário.

Ou ainda, e baseado nos passos propostos por Cosson (2021), esse tipo de questionamento pode ser reforçados nas etapas da (ii) discussão, (iii) registro escrito, (iv) organização ou nos (v) comentários, os quais serão realizados ao final do ciclo de leitura e discussão da obra de Lins do Rêgo.

Esse exemplo de indagação se justifica porque espera-se que os discentes, no decorrer dos cinco passos apresentados anteriormente, sejam capazes de entender que trechos, como o apresentado abaixo, apresentam como era o funcionamento da sociedade canavieira, no nordeste brasileiro, isto é, hierarquizada, patriarcal, centralizada e dominada pelo senhor de engenho, conforme o trecho transscrito do romance abaixo:

Quando chegamos em casa, o café estava pronto. Na grande sala de jantar estendia-se uma mesa comprida, com muita gente sentada para a refeição. O meu avô ficava do lado direito e a minha tia Maria na cabeceira. Tudo o que era pra se comer estava à vista: cuscuz, milho cozido, angu, macaxeira, requeijão. Ouros homens, de aspecto humilde, ficavam na outra extremidade, comendo calados. [...] Eram os oficiais carpinas e pedreiros, que também serviam com o senhor de engenho, nessa boa e humana camaradagem do repasto” (p. 41).

Ademais, supõe-se que os discentes sejam capazes de relacionar como eles mesmos estão - ou não - reproduzindo essa estrutura social e econômica, e se essa reprodução pode estar relacionada com o seu afastamento escolar.

3.3 Questões étnico-raciais em “Menino de engenho”

Também é esperado que os discentes se mostrem atentos para refletir sobre sua própria realidade social e econômica a partir de uma percepção étnico-racial. Então, igualmente ao tema anterior, o docente pode incentivar o exercício reflexivo ao indagar acerca de trechos como, por exemplo: “A senzala do Santa Rosa não desapareça com a abolição. Ela continuava pegada à casa-grande, com suas negras parindo, as boas amas-de-leite e os bons cabras do eito (Rêgo, 2001, p. 88).”

Conjetura-se que os alunos sejam capazes de perceber o quanto é revelador trechos como o transcrito abaixo:

“Restava ainda a senzala dos tempos do cativeiro. [...] As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho [...]. E ali foram morrendo de velhas. [...] O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As suas filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos” (p. 83-84).

3.3 Relação de gênero: submissão e exploração feminina na obra “Menino de engenho”

Outro aspecto que pode ser percebido e trabalhado com o público da Educação de Jovens e Adultos é a relação de gênero em “Menino de engenho”. Há na obra a exposição do corpo negro feminino como objeto de prazer do narrador, que é branco e descendente direto dos senhores de engenho. Isso pode ser exemplificado em alguns trechos, mais ao final da história, que narra o início da sexualidade precoce do narrador.

“Mas eu ficava por perto, [...] olhando para a mulata com vontade mesmo de fazer coisa ruim. [...] Levava as coisas do engenho para ela – pedaço de carne, queijo roubado do armário; dava-lhe o dinheiro que o meu avô deixava por cima das mesas (p. 142).” Esse fragmento apresenta a troca de itens para subsistência da escrava em troca de sexo, ou seja, há uma submissão feminina, dentro das muitas existentes no livro, que de certo modo está relacionada ao item apresentado anteriormente, a estrutura social e econômica vigente na época.

Contudo, o personagem-narrador se antecipa antes dos possíveis julgamentos dos leitores e deixa claro que estava reproduzindo a cultura herdada dos seus antepassados masculinos:

“Mas não fez o barulho que eu esperava. Para estas coisas o velho olhava por cima. A sua vida também fora cheia de irregularidades dessa natureza. Quando brigou com o tio Juca por causa da mulata Maria Pia, ouvi a negra Generosa dizendo na cozinha: Quem fala! Quando era mais moço, parecia um pai-d’égua atrás das negras. O seu Juca teve a quem puxar (p. 143).”

Logo, o professor pode questionar quais os trechos que apresentam a ideia de submissão feminina na obra. Ou ainda, como forma de contribuir para a criticidade social, ele pode questionar se os fatos narrados em relação às submissões femininas (econômica, social, racial e de gênero) têm semelhanças com a realidade social dos discentes. Ou mesmo pode indagar se os alunos estão reproduzindo alguma submissão, se eles conhecem algumas histórias semelhantes ao trecho apresentado acima etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho final de curso apresentou *Menino de engenho*, livro literário do paraibano José Lins do Rêgo, enquanto recurso temático para a promoção do letramento de jovens e adultos. Portanto, aqui foi apresentada uma análise, e não um estudo de caso, a qual contemplou três eixos teóricos que nortearam esta escrita: i) a obra literária citada anteriormente; ii) o letramento e sua diferenciação em relação à alfabetização; e iii) a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O objetivo principal de apresentar *Menino de engenho* como fonte de recursos temáticos para o letramento dos alunos da EJA foi realizado, pois esta escrita demonstrou que, por intermédio dessa obra literária, pode-se discutir questões relacionadas à estrutura social e econômica vigentes, questões étnico-raciais e de gênero, ou seja, temáticas presentes e importantes para o público da EJA.

Nesse sentido, essa obra paraibana pode servir para a formação do pensamento crítico do aluno acerca do estado atual de coisas, fazendo mais sentido para os educandos da região nordestina que abrigou, no passado, a produção do açúcar. Além disso, com o uso de “Menino de engenho”, espera-se que os alunos se mostrem capazes de compreender se estão reproduzindo a estrutura social e econômica excludente e desigual, e assim, se essa possível reprodução pode estar relacionada com o seu afastamento da escola.

De um modo mais geral, este trabalho também contribuiu teoricamente para a discussão sobre a temática do letramento no âmbito da educação e ensino de jovens e adultos, bem como a sua possível relação com a utilização de fontes literárias nacionais; e, como consequência, reforçou a importância da literatura para o ensino de modo geral, pois a sua utilização não está restrita a nenhuma modalidade de ensino, podendo ser utilizada livremente, desde que respeite o contexto social ao qual o aluno está inserido.

Por isso recomenda-se ao docente que deseja utilizar as produções literárias nacionais em sala de aula, seja na modalidade regular ou EJA, que entenda o contexto social que deu origem ao estado atual que norteia seus alunos. Isso é importante porque, conforme foi

destacado ao longo do trabalho, foram as decisões da sociedade do passado que deu origem à presente, bem como os seus conflitos, mudanças, permanências e contradições.

Também é pertinente ao educador compreender que o docente tem um conhecimento prévio de mundo, tendo em vista que antes de ingressar nos ambientes escolares ele e originou de um contexto social e histórico. E conforme esse conhecimento de mundo se manifesta, o professor percebe o conhecimento social prévio, o universo linguístico, o dia a dia, as preferências, a trajetória de vida, dentre outros aspectos.

Para finalizar as considerações finais do presente trabalho, de acordo com o que foi percebido ao longo desta escrita, o assunto não é novidade, pois a relação entre literatura, letramento e educação já vem sendo debatida por outros autores. Todavia, acentua-se a constante necessidade de construção de outras pesquisas e análises sobre a temática aqui apresentada, devido a sua importância e o constante uso no cotidiano escolar. Ademais, outros questionamentos e visões interdisciplinares são imprescindíveis em relação às múltiplas temáticas literárias.

REFERÊNCIAS

ADELAIDE, E. V. **A Educação de Jovens e Adultos e a perspectiva do alfabetizar letrando.** 2018. Monografia (Graduação). João Pessoa. 44 f. Orientação: Ivana Maria Medeiros Lima – Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

ARAGÃO, M. S. S. A linguagem popular regional de José Lins do Rego. In: **Acta Semiotica et Lingvistica** (ASEL), João Pessoa (PB), ano 44, v. 25, n. 1, p. 3-12, 2020.

BARBOSA, A. A. **A literatura brasileira na educação de jovens e adultos – EJA** Contribuições e estratégias para o ensino do terceiro ano do Ensino Médio. 2022. Monografia (Graduação). João Pessoa. 30 f. Orientação: Mauricéia Ananias– Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v. 1

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

CARLOS, K. S. M.; FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Trajetória para a construção de leitores. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 47, p. 112-121, dez. 2019. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3197>>. Acesso em: 04 abr. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n47p112-121>

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2^a ed. São Paulo, Contexto, 2009.

_____. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1^a ed. São Paulo, Contexto, 2021.

COVARI, C. **Literatura Infantil: efeitos na alfabetização**. 2016. Artigo (Graduação). Ijuí. 28 f. Orientação: Lídia Inês Allebrandt. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

FERREIRA, B. O desenvolvimento da imaginação pela literatura. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Rio Claro. 31 f. Orientadora: Débora Cristina Fonseca. Universidade Estadual Paulista – Unesp.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p.

KANG, T. H. **Instituições, voz política e atraso educacional no Brasil, 1930-1964**. 2010. Dissertação (Mestrado). São Paulo. 191 p. Orientação: Renato Perim Colistete - Universidade de São Paulo - USP.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA. C. S. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Katál. Florianópolis**. v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? In: **Qurriculum : revista de teoría, investigación y práctica educativa**. La Laguna, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56

NASCIMENTO, S. M. **Educação de Jovens e adultos- EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. Monografia (Especialização). Paranavaí. 43 f. Orientação: Claudimara Cassoli Bortoloto - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

PEREIRA, M. T. G. A leitura da literatura na educação de jovens e adultos. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004

SILVA, P. G. F.; SANTOS, M. R. B. **Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67925>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. In: **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 04 març. 2023.

VARELLA, S. G. CURCINO, L. Liga brasileira contra o analfabetismo: uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2022.