



TEXTOS ORAIS E CULTURA POPULAR NA EJA: UMA PROPOSTA DE ENSINO LITERÁRIO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUEZIA SOUZA CARNEIRO

RESUMO

A leitura que se pratica nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola do campo, contempla as práticas sociais dos estudantes? Na maioria das vezes, os textos que circulam nas vivências desse homem e mulher do campo são invisibilizados, empregando-se textos literários clássicos. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho foi, a partir da leitura crítica e da produção de escrita intertextual, promover o letramento literário, através de uma proposta didático- pedagógica híbrida embasada em textos de tradição oral. E, para se alcançarem esses objetivos, seguiu-se uma metodologia de abordagem qualitativa da pesquisa intervencionista, em que foram analisadas as dificuldades de leitura literária enfrentadas por uma turma da EJA II de um colégio estadual da zona rural de Feira de Santana, na Bahia, propondo, em seguida, um trabalho de intervenção, com a elaboração, a aplicação e a análise dos resultados de uma sequência didática (SD). Nessa SD, que mesclava atividades presenciais e virtuais, foram utilizadas letras do grupo musical Quixabeira de Lagoa da Camisa¹. Então, foi possível verificar que, valorizando a identidade sociocultural desse aluno e colocando-o como sujeito/protagonista do seu processo de aprendizagem, pode ser possível promover uma aprendizagem significativa da linguagem.

Palavras-chave: Letramento literário; Educação à distância; Poética oral.

1 INTRODUÇÃO

Em muitas aulas de Língua Portuguesa, a leitura tem estado em segundo plano. Talvez por comodismo ou por falta de suporte pedagógico, muitos professores se transformam em reprodutores da cultura tradicional do ensino de Língua Vernácula, pautado no reforço da tradição gramatical. Antunes (2003, p. 19) aponta a “[...] persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.”. E qual o lugar da leitura no fazer do docente? Ou ainda, em qual a concepção de leitura se embasa as propostas pedagógicas? Cosson (2014, p. 41), define a leitura como um “circuito”; o “[...] diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha sentidos de uma sociedade”, ressaltando que todo diálogo se inicia com uma “indagação do leitor”. A base teórica de Cosson (2014) foi o dialogismo bakhtiniano, para o qual todo enunciado é concebido como um “elo da corrente da comunicação verbal que se relaciona tanto com outros enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social” (Cosson, 2014, p. 34-35). Ou seja, tanto o locutor quanto o ouvinte são ativos nesse processo de construção de sentido, estabelecendo acordos e diálogos entre eles, dentro da perspectiva da leitura dialógica. Por isso, rejeitam-se os termos locutor e receptor, já que este último denota um ser passivo no processo de leitura. Sendo assim, segundo Bakhtin, “De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma

¹ Quixabeira de Lagoa da Camisa é um grupo musical formado em 1991 e composto por dez membros: três mulheres no vocal e/ou coro (Dona Teté, Ita, e Joana) e sete homens (Véio, Martinho, Seu Roque, Galego, Zé Bigode, Bilau e Leão nos instrumentos e/ou vocal.) -

atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”. (Bakhtin, 1997 [1979], p. 290).

É evidente que o ensino superficial da leitura influencia, diretamente, no desempenho dos alunos. Mais especificamente na instituição onde está pesquisa se desenvolveu, percebeu-se que a carência nas habilidades de leitura e de escrita era grande, ou seja, esses estudantes são, na maioria das vezes, alfabetizados, mas não garantiram o letramento escolar ou literário. Kleiman (2005) faz uma evidente distinção entre ambos os processos e revela as características que os relacionam. Segundo ela, “a alfabetização é uma das práticas de letramento, que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (Kleiman, 2005, p. 11) e essa atividade está relacionada à aquisição do código, mas não ao uso desse código nas práticas sociais do indivíduo. Em suma, o “[...]letramento não é alfabetização, mas a inclui” (Kleiman, 2005, p. 11); letramento se refere a um “[...] conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (Kleiman, 2005, p. 21).

Além de tal problemática, em alguns projetos pedagógicos que visavam à construção de uma identidade quilombola e do campo, desenvolvidos pelo colégio, ficou nítida a rejeição dessa identificação com o ser negro e o ser rural por parte dos alunos. Isso ficou claro no momento em que muitos dos estudantes se recusaram a ver a apresentação a Quixabeira de Lagoa da Camisa na escola. Aqueles dez indivíduos fazem parte de uma geração de cantadores de bois de roça e batuques de milho e feijão, os chamados cantos de trabalho, geração essa que tenderá a desaparecer caso a juventude não se engaje nessas práticas culturais. Os cantos de trabalho são “originados dos tempos em que os mutirões eram a alternativa para driblar a impossibilidade financeira de contratar mão de obra [...] assim, o trabalho árduo da roça era amenizado pela alegria da música e da solidariedade (Santana, 2012, p. 54). Tais canções são textos poéticos criados no labor do campo de maneira improvisada por homens que escola rotula como analfabetos, mas que conseguem empregar ritmo, rimas, recursos sonoros, semânticos e sintáticos, os mesmos que os professores de língua portuguesa, ensinam nas séries do ensino fundamental e médio. Como pode então a escola excluir os saberes que o aluno da EJA já carrega ao chegar às salas de aula. São jovens e adultos com ricas experiências de vida no campo, no mercado de trabalho, em casa como mães e pais de família, mas quase nenhum desses saberes é valorizado pelas instituições de ensino. Sendo assim, é preciso trazer as leituras prévias de mundo desses jovens e adultos para as atividades pedagógicas em sala de aula, físicas ou virtuais, contribuindo para (re)construção desses indivíduos enquanto sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Para balizar o trabalho com a EJA, pesquisou-se o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse texto, aborda-se, dentre outras, uma função primordial no ensino da EJA: a função reparadora, que trata da tentativa de amenizar as sequelas de um “passado perverso”. São muitas reprovações, seguidas de repetências. Barcelos (2015, p. 176) também defende a função reparadora da EJA como uma forma de pagar “um pouco da longa e histórica dívida que a sociedade brasileira tem para com uma enorme parcela de sua população [...] – milhões de homens e mulheres que não partilham da beleza e da magia que é ler e escrever”. O documento registra também a função qualificadora, que diz respeito a um aprendizado permanente, não apenas no espaço escolar, mas na vida como um todo, por entender que o ser humano é um ser incompleto e deve sempre buscar atualizações, dentro e fora da escola. Essa mesma ideia é defendida por Paiva, quando afirma que “a Educação de Jovens e Adultos é, prioritariamente, direito de aprender por toda a vida, e não direito à escola” (Paiva, 2015, p. 19). Arroyo (2011, p. 78) afirma que a “cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.” Por isso, a escola precisa valorizar cultura campesina.

Outra questão importante a salientar diz respeito à carga horária no turno noturno: aulas são curtas, alunos cansados de um dia de trabalho exaustivo e inúmeras demandas dos professores somam-se às acentuadas limitações inerente ao ensino público. Levando em conta que a EJA se destina a adultos com defasagem idade/série e com pouca disponibilidade de tempo para se dedicarem aos estudos, pressupõe-se que o ensino híbrido possa otimizar o tempo e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, já que combina atividades presenciais e remotas. No entanto, esse ensino não teria como suporte os tradicionais ambientes virtuais, que exigem habilidades contundentes com os recursos tecnológicos, nem sempre dominadas pelos estudantes. A solução foi utilizar um aplicativo que eles já conheciam: o WhatsApp, ferramenta repleta de potencialidades inclusive no fazer pedagógico.

Diante de toda essa problemática, ficou visível a necessidade de encontrar estratégias de intervenção no um aumento nos níveis de letramento, com um trabalho de leitura e de escrita que valorizasse a identidade negra e camponesa, usando o ensino híbrido na EJA. Nesse contexto, esta pesquisa levantou a seguinte questão: É possível promover melhorias nos níveis de letramento literário a partir da leitura de textos poético-musicais de tradição oral numa turma da EJA II usando o ensino híbrido?

2 MATERIAL E MÉTODOS

No que tange à abordagem, esta pesquisa fez uso da análise qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação e do estudo de base etnográfica, o qual, segundo André (1995, p. 17) apresenta uma “[...] visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Como faz parte de uma pesquisa qualitativa, buscaram-se instrumentos de coleta de dados, como a análise dos históricos escolares dos sujeitos participantes da pesquisa; questionário socioeconômico com os sujeitos; diário de bordo – onde os sujeitos registraram as considerações mais significativas acerca das atividades da intervenção; observações feitas durante visitas à comunidade; atividades pedagógicas feitas no Módulo Didático das Oficinas (MDO); os textos produzidos pelos sujeitos; autoavaliações realizadas.

O espaço escolhido para realização desta pesquisa foi o Colégio Estadual do Campo Maria Quitéria, situado no distrito de Maria Quitéria –município de Feira de Santana-BA. Esse colégio está localizado numa comunidade rural, mas muito próximo da sede do município – zona urbana. Os sujeitos dessa pesquisa foram 10 dos 25 alunos da turma da Educação de Jovens e Adultos II (EJA II), Tempo Formativo II, Eixo V. Essa série/curso contempla algumas competências e habilidades do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental. A EJA II abrange jovens e adultos em defasagem idade/série. Trata-se de um grupo de estudantes com históricos sucessivos de repetência e/ou evasão escolar, devido ao ingresso no mercado de trabalho. Além disso, são indivíduos inseridos dentro de um contexto de vulnerabilidade socioeconômica. Sendo assim, surge essa proposta de trabalho pedagógico, buscando ressignificar a educação para tais sujeitos. A fim de alcançar os objetivos propostos neste projeto, foi planejada e aplicada uma sequência didática nos moldes explanados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais afirmam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Quanto ao método de ensino híbrido, decidiu-se usar o modelo de rotação por estações, mesclando estratégias convencionais e recursos tecnológicos. De acordo com os pesquisadores do Clayton Christensen Institute, o ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (Christensen, Horn & Staker, 2013, p. 7)

Esses autores enfatizam que o ensino híbrido pode ser organizado a partir de quatro

modelos, sendo que, na presente pesquisa, somente o Modelo de Rotação por Estações será descrito: o pesquisador organizou a SD em dez estações (oficinas) (poderia ser mais ou menos): em cada uma delas, foram propostas atividades coletivas ou individuais - atividades escritas, discussões em grupo (com ou sem a presença do professor), leituras, pesquisas, sendo, necessariamente, ao menos, três atividades on-line.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Estação 1, na modalidade presencial, iniciou-se com a Apresentação do Gênero canção. Começou-se a aula com a audição da música “Amor de longe”, de tradição oral, cantada pela Quixabeira. Nesse momento, foram visíveis os olhares de reprovação dos alunos. Foi proposta, então, uma roda de conversa, com os seguintes questionamentos: a) Já tinham ouvido essa música?; b) “Qual o autor dessa canção?”; c) “Vocês gostaram da música?”.

Figura 2: Acervo pessoal da pesquisadora. Primeiro dia do projeto: Oficina 1



Depois disso, exibiu-se um vídeo com a mesma música, mas agora com três intérpretes diferentes: Carlinhos Brown, Carla Visi, ex-vocalista da banda Cheiro de Amor e de Caetano Veloso. Foi então que os sujeitos disseram perceber o valor artístico dessa canção, na medida em que cantores famosos quiseram gravá-la. Tal rejeição pelas vozes da Quixabeira interpretando a música vai ao encontro das ideias Freire, (2017 [1968], p. 68), quando fala sobre a tendência que tem o oprimido de imitar o opressor. De acordo com esse autor, “há, na experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. [...] Na sua alienação querem [...] parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo.” Esses jovens, assim, imitam a cultura de massa, aquela produzida pelos que os oprimem e até se sentem atraídos pelo padrão de vida deles. Por isso, se faz tão importante mostrar outras possibilidades culturais que os aproximem de um grupo identitário. Essa opressão, entretanto, poder ser quebrada, quando esses indivíduos se dão contam dos seus opressores. Mesmo depois de aceitar tudo que lhes é oferecido, segundo Zumthor (2010, p. 29), uma hora “tudo pode desabar”. Por isso, é importante lhes oferecer também outras opções culturais, de produção de seus semelhantes na comunidade. É preciso criar um “leque” de opções identitárias para que esses jovens e adultos possam selecionar ou reinventar o seu “eu”. Isso porque a “identidade” [...] só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero [...] e então lutar por ela...” (Bauman, 2005 [1925], p. 21-22).

Parte-se para a Estação 2, na modalidade on-line - grupo de WhatsApp - com uma tempestade de ideias sobre os possíveis significados do termo “quixabeira”. Conclui-se essa oficina com a proposta de uma atividade escrita de pesquisa sobre esse termo, socializada também nesta rede social. Quanto à cidade que leva esse nome, nenhum aluno a conhecia; já em se tratando da árvore, boa parte dos alunos já tinham conhecimento, porque muitos a usam como erva medicinal de ação antiinflamatória.

A Estação 3, mais uma vez na modalidade presencial, tomou como base a letra da canção “Amor de longe”, buscando identificar elementos explícitos e implícitos na tessitura do texto numa atividade escrita no Módulo. Na questão 1, por exemplo, pedia-se para o sujeito identificar o tipo de amor do qual fala a canção. Tratava-se de identificar elementos implícitos, já que a canção não fala essa informação. Nove dos dez sujeitos conseguiram identificar uma

informação que estava implícita a partir de pistas no texto.

A Estação 4 foi realizada na modalidade on-line. A pesquisadora enviou através do grupo de WhatsApp, um vídeo com a música “O samba não pode parar”², do grupo Exaltasamba. Em seguida, foi proposta uma atividade oral, usando áudios, com o seguinte questionamento: Poesia, letra de música e canção são a mesma coisa? A letra da música “O samba não pode parar” é um poema? Nessas atividades orais, poucos eram os alunos que contribuíam com falas. Nessa oficina, entretanto, houve um maior engajamento do grupo. Os laços afetivos entre iam se fortalecendo cada dia mais e o grupo na rede social *WhatsApp* tinha um grande papel nessa ligação. Essa ferramenta digital facilitou bastante a interação e o entrosamento e deixou os alunos mais à vontade nos momentos das discussões orais.

Quanto aos questionamentos da roda de conversa, quase todos os alunos responderam que a letra de música era igual à canção, e que o poema e a poesia eram “nomes diferentes para a mesma coisa”. Somente uma aluna que disse que era tudo igual porque “rimava”, mudando só a maneira de apresentar: falando ou cantando. Em contrapartida, o reconhecimento do gênero canção foi assimilado pela maioria, que, de acordo com os relatos nos diários, conseguiram relacionar elementos contextuais - autor e suporte, principalmente - para identificar o gênero. Além disso, os aspectos sonoros também foram mais apreendidos, na medida em que 70% conseguiram identificar sua funcionalidade dentro da construção poética.

A Estação 6 inaugurou o módulo interventivo, com a temática “Recursos poéticos”. Como de costume, fizemos nossa roda de conversa, buscando levantar os conhecimentos prévios do grupo, fazendo os seguintes questionamentos: a) O que é literatura?; b) Como conferir musicalidade ao poema?; c) Uma palavra tem sempre o mesmo sentido? d) O que é metáfora?; e) Para que serve a literatura? Quanto ao conceito de literatura, somente duas alunas quiseram responder. As duas relacionaram essa arte com os livros de romances. Nesse momento eu questioneei: “E se o livro for de comédia, não é romance, não é literatura?”. Elas disseram que não era mais literário, e sim humorístico. Então, por meio dessa fala, a literatura, para esses sujeitos, estaria ligada a sentimentalismo amoroso. No que tange às estratégias para conferir musicalidade ao poema, a maioria se lembrou dos recursos sonoros já estudados no módulo de reconhecimento do gênero. Então eles mencionaram as rimas e as repetições de palavras para dar o ritmo. E por fim, quanto às funções sociais da literatura, a maioria deles confirmou o caráter lúdico da leitura literária. Isso se confirma na fala da aluna P02 “Literatura serve para se divertir lendo quando não se tem nada para fazer. Serve para viajar sem sair de casa”.

Para Estação 7, mais uma atividade virtual - com compartilhamento do link de um trecho do filme “O carteiro e o poeta”. Como o filme era legendado e a maioria dos alunos ainda não têm muita habilidade de leitura, foram compartilhados trechos em que Neruda falava ao carteiro o conceito de metáforas, além dos fragmentos em que dava sugestões de construção poética.

Já entrando na Estação 8, com uma oficina presencial, foi proposta uma aula invertida, com apresentação em grupos. Eles deveriam estudar o assunto (que foi demandado virtualmente no grupo de WhatsApp) e explicar aos colegas, abordando os seguintes temas: Figuras de linguagem: metáfora, comparação, antítese, hipérbole, eufemismo; essa atividade teve uma enorme resistência, pois os participantes não estavam habituados a falar em público. Nas rodas de conversa, a interação estava acontecendo, pois, nesses momentos, eles falavam sobre as experiências deles. Porém, essa atividade demandava explanação de um conteúdo o qual eles não dominavam; então eles se apavoraram e se recusaram a falar, com exceção de P02 e P03.

Na semana seguinte, fazendo parte da Estação 10, foi feita a proposta da reescrita das produções. No parecer geral, percebeu-se que todos os participantes demonstraram evolução na escrita de textos poéticos, embora alguns tenham se destacado. A análise desses textos finais

² Cf. <[www.https://www.youtube.com/watch?v=zm3h7ULmCXg](https://www.youtube.com/watch?v=zm3h7ULmCXg)>

segue a seguir, com a comparação desses às produções iniciais.

Depois de estarem com os textos prontos e revisados, foi o momento de criarmos condições de fazer esse gênero textual voltar para as práticas sociais, atribuindo-lhe uma funcionalidade. Esse é o sentido do texto: estar presente nas atividades sociocomunicativas, em vez de se restringirem às salas de aula, vazios de função e de sentido. Esse momento em que a canção é vocalizada e apresentada, movimentando voz e corpo, é o que Zumthor (2010) chama de “performance”. Ela implica competência, isto é, “além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço” (Zumthor, 2010, p. 166). Nessa ocasião³, foi nítida uma mudança no comportamento dos participantes. Aquela primeira repulsa havia desaparecido, e o que víamos agora era uma roda de samba alegre. Aquela música “é justamente aquilo que chamamos poesia. Mas ela é também memória viva, tanto para o indivíduo [...] quanto para o grupo [...]” (Zumthor, 2010, p. 66). Esse sentimento de pertencimento precisa ser construído a partir de muita luta, pois “o campo de batalha é o lar natural da identidade” (Bauman, 2005 [1925], p. 83).

4 CONCLUSÃO

Nesse trabalho, ficou visível o envolvimento dos alunos em todas as atividades, até naquelas que se exigiam competências e habilidades que eles não dispunham. De um total de 25 alunos da turma, apenas dois deles abandonaram a escola durante a aplicação do projeto intervenção. Esses estudantes sentiam-se parte de um todo, inseridos numa comunidade da qual gostavam e na qual eram valorizados. E essa foi, nesta pesquisa, uma solução para a evasão escolar: afetividade e autoestima.

Outro fato importante a se ressaltar foi a importância de vivenciar experiências da cultura local nas salas de aula numa escola do campo. Tais manifestações existem ainda na esfera social desses sujeitos, ainda que entre os mais velhos, e a escola não pode deixá-las de fora do currículo, reproduzindo a cultura urbana no meio da escola campestre. Vimos que, com estratégias de estilizações e de paródias, é possível atualizar tais manifestações, promovendo o sentimento de pertencimento desses sujeitos e o aumento da sua autoestima.

Quanto ao trabalho pedagógico de ensino de língua portuguesa, o que percebemos é que há muito ainda a se trabalhar para preencher as lacunas deixadas ano após ano de reprovações e insucessos. Essas experiências negativas vivenciadas no passado no ensino de língua marcaram, em demasia, a relação que os estudantes têm com estudo da língua no presente. Se foram reprovados é porque “não sabem, são burros e incompetentes”. Esse discurso estigmatizado corrompe as tentativas de aproximação com a leitura e com a escrita e revela marcas de opressão de um sistema de ensino excludente e autoritário, que exige uma única leitura e uma única gramática, rejeitando as práticas linguageiras trazidas por esses estudantes à sala de aula. Por isso, a afetividade e a autoestima são peças tão importantes nesse trabalho. Somente depois de recuperada a autoconfiança, haverá motivação para voltar a aprender.

O trabalho com leitura e com escrita, conforme comprovamos neste trabalho de pesquisa, é lento e deve ser constante, mas dá frutos se for feito com planejamento e com objetivos claros. E os principais frutos colhidos naquele grupo ultrapassam os limites da escola; vão para a vida, para a família. Todas essas discussões foram muito proveitosas, mas isso não significa dizer que todo o processo foi perfeito. Houve problemas, e muitos, como os há na maioria das escolas públicas brasileiras. Falta de água, violência, falta de material, de internet, de merenda escolar, de colaboração de alguns colegas docentes etc. No entanto, tais empecilhos não foram capazes de diminuir nossa vontade de fazer o projeto acontecer e ter um fim bem

³ Links das apresentações no YouTube: [www.https://youtu.be/vKMcwOUBAW8](https://youtu.be/vKMcwOUBAW8)
[www.https://youtu.be/YwtlATk0nZ0](https://youtu.be/YwtlATk0nZ0)
[www.https://youtu.be/LnP8z0yiaLs](https://youtu.be/LnP8z0yiaLs)

sucedido. O trabalho com a EJA, tanto na modalidade on-line quanto na presencial, me proporcionou momentos ímpares, enquanto docente e enquanto ser humano. Lidar com sujeitos que vivem tantas restrições, mas que, em contrapartida, chegam às aulas com sorrisos nos rostos é, de fato, intrigante. Aprendi com eles enquanto os ensinava. Aprendi que um bom trabalho com educação só acontece se houver amor. Se for feito com gosto, pois “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 2017 [1996], p. 66). E, acima de tudo, aprendi a desejar que os sonhos de cada um desses sujeitos se tornassem reais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: **Por uma educação do campo**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 67-86.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **A estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 277- 326.
- BARCELOS, Valdo. Educação de jovens e adultos: entre menestréis e parangolés. In: BARCELOS, V. e DANTAS, T. R. **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 173-194.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2005.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/00. Aprovado em 10.05.2000. Brasília: MEC, 2000 [**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>> Acesso em: 20/01/2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN Michael B.; STAK, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. MAIO 2013. **Clayton Christensen Institute**. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane & SALES, Gláís. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1996].
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017[1968].
- KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel **Coleção Linguagem e letramento em foco** /IEL. UNICAMP, 2005.
- PAIVA, Jane. De parangolés e giros na EJA. In: BARCELOS, V. e DANTAS, T.R. **Políticas e**

práticas na educação de jovens e adultos. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 17-24.

SANTANA, Sandro. **Música e ancestralidade na Quixabeira.** Salvador: EDUFBA, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010