

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES EM EJA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Rosely de Oliveira Macário

Doutoranda em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: roselymacario@hotmail.com

Luiz Antônio Gomes Senna

Doutor em Linguística – PUC – RJ. Líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Cognição Humana e

Processos Educacionais – PROPED/UERJ/RJ. E-mail: senna@senna.pro.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a ação docente em turmas de séries iniciais de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao campo da formação de leitores. O estudo, preponderantemente teórico, aponta para a necessidade da aproximação entre o conteúdo da formação docente e o aluno real existente na sala de aula, caracterizado pela diversidade, o qual ocorre à escola tendo como motivação o desejo de desenvolver as competências leitoras exigidas pela sociedade contemporânea. Os resultados da pesquisa sinalizam a necessidade de diálogo intercultural no contexto escolar, orientado por princípios que definem os atos de ler, dentro e fora do âmbito escolar, em uma perspectiva inclusiva. O trabalho organiza-se em quatro seções, assim discriminadas: consideração sobre a natureza do ensino no contexto da Educação de Jovens e Adultos; caracterização dos sujeitos sociais em diversidade na escola de EJA; princípios gerais e objetivos da formação de leitores na educação fundamental, e; aproximações aos conceitos de leitura e de ato de ler no interesse de práticas educativas inclusivas.

Palavras-chave: Diversidade social. Formação de leitores. EJA. Prática docente.

REFLECTIONS ON READERS FORMATION IN ADULTS EDUCATION: NECESSARY KNOWLEDGE FOR TEACHERS EDUCATION

ABSTRACT

This paper presents reflections about teachers practicing in primary education classes of EJA (Brazilian adult education modality), concerning the field of reading. The study, preponderantly theoretic, assigns the necessity of a narrower relation between contents of teachers education and real ordinary students of EJA - strongly characterized by diversity – which attends to school in search of developing such reading competences demanded by contemporary society. Research results reinforce the necessity of intercultural dialog in school, considering reading acts – inside and out of schools – into an inclusive perspective.

This work is organized into four sections: short considerations about the nature of teaching practices in EJA; general profile of diversity among EJA students; fundamentals and objectives of reading in EJA, and; constructions on the definition of reading and reading acts according to the interests of inclusive education.

Keywords: Social diversity. Reading. Adults education. Teaching practices.

ESTUDIOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTORES EN EJA: SABERES NECESARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio acerca de la práctica docente en clases de la primaria en régimen de educación de jóvenes e adultos (EJA), en que concierne al campo de la formación de lectores. El estudio, de carácter preponderantemente conceptual, apunta para la necesidad de una aproximación entre el contenido de formación docente y el alumno real existente en las clases, fuertemente caracterizado por la diversidad, el que acude a la escuela en busca de desarrollo de competencias lectoras exigidas por sociedad contemporánea. Los resultados de los estudios señalan la necesidad de un diálogo intercultural en el contexto escolar, orientado por principios que definen el acto de leer – dentro y fuera del ámbito escolar – en una perspectiva inclusiva. El trabajo se organiza en cuatro partes, cómo siguen: consideraciones sobre la naturaleza de la enseñanza en el contexto de EJA; caracterización de los sujetos sociales en diversidad en la escuela de EJA; principios generales e objetivos de la formación de lectores en la primaria de EJA, y; aproximaciones a los conceptos de lectura y acto de leer bajo el interés de las prácticas educativas inclusivas de la EJA.

Palabras-clave: Diversidad social. Formación de lectores. Educación de Adultos y Jóvenes. Didáctica.

INTRODUÇÃO

Pensar na educação como um direito implica, necessariamente, refletir acerca de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles alunos que estão inseridos nos mais diferentes contextos educativos da Educação Básica, ou seja, de uma demanda escolar culturalmente imersa na diversidade. Desse modo, no que concerne à prática educativa, faz-se necessário um currículo escolar que se configure desde o seu processo de organização, de

formulação, dotados de concepções teóricas sob o viés da diversidade a tratar reformulações de procedimentos didáticos e curriculares na sociedade contemporânea (RODRIGUES, 2009).

Nesse sentido, pensando no contexto educativo da sala de aula do Ensino Fundamental na escola pública do país, e ainda na necessidade reflexiva do agir docente frente ao aspecto multifacetado da educação, cabe-nos destacar a realidade educacional que exige do professorum olhar diferenciado para o fenômeno da diversidade dos alunos nas modalidades de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos cursos profissionalizantes. Com base nisso, e mediante realidades distintas, podemos comungar com o pensamento de Gomes (2008, p.18), ao destacar que “há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas”.

Na verdade, a presença da diversidade no âmbito escolar, considerando as diferentes identidades apresentadas pelos alunos como fruto advindos de contextos históricos, sociais e culturais, exige do professor, novos saberes para trabalhar os conteúdos, bem como outras posturas face ao processo de avaliação a ser aplicado no cotidiano escolar. Construir tais práticas pedagógicas não se configura uma concepção simplista, principalmente quando essas ações escolares têm o intuito da valorização da educação dialógica e multicultural do currículo, aberto às possibilidades de práticas escolares contra as diferentes formas de dominação, exclusão e discriminação na escola.

A discussão proposta neste trabalho se inscreve frente à necessidade de se pensar práticas pedagógicas em séries iniciais de Ensino Fundamental na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, além de buscar alfabetizar o jovem e adulto inserido nessa modalidade de ensino, lancem-se ao desafio de um ensino de leitura voltado para um processo de desenvolvimento de leitores. Para tanto, fez-se necessário fazer uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, com base nas contribuições de Charlot (2005); Candau, (2008); Senna (2003, 2004, 2010), entre outros; atentando-se para os efeitos impactantes dessas teorias para a produção de conhecimento na educação contemporânea, cujo viés teórico e metodológico se pauta pela relevância do diálogo intercultural, a valorizar os diferentes alunos que acorrem à escola.

No primeiro momento, discute-se sobre quem são os sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentam a escola de ensino fundamental (séries iniciais) na Educação Básica. Falar de alunos da EJA significa atentar para a questão da diversidade

cultural e geracional (15 aos 70 anos). Ocorre que tal configuração dos alunos da escola tem se tornado uma preocupação entre os pesquisadores que procuram entender o contexto histórico e cultural dos estudantes da EJA, um público que apresenta história de exclusão social e desigualdade socioeconômica. Partindo dessa proposição, pode-se salientar que pensar a educação como direito significa atentar para um processo educativo que respeite a pluralidade cultural daqueles atores escolares que estão inseridos em tais contextos.

No segundo momento, propõe-se uma abordagem acerca da questão da formação de leitores, partindo de reflexões relativas à elaboração da proposta curricular em torno dos conteúdos escolares para a EJA. Nesse momento, destaca-se a preocupação no que tange à prática pedagógica destinada ao ensino voltado para a formação de leitores em EJA na escolarização inicial do Ensino Fundamental, considerando que o aluno incluso nessa modalidade de ensino tem direito à educação formal, tendo em vista contribuir para que esse aluno, na condição de cidadão, possa tornar-se um sujeito de leitura/escrita na sociedade contemporânea.

Diante disso, é possível problematizar: Como a escola pode optar por determinados conteúdos para a formação de leitores, na medida em que passa a não reconhecer o aluno da EJA como produtor de conhecimento? Como saber, por exemplo, se um determinado conteúdo de geografia ou de matemática pode ser considerado conteúdo escolar dessa modalidade de ensino para trabalhar em sala de aula da EJA? Quais as concepções teórico-metodológicas mais adequadas para garantir um ensino de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento da cognição humana, englobando os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno da EJA? Como avançar nas questões relacionadas aos conteúdos de cunho meramente programáticos em EJA a pensar, em linhas gerais, mais voltadas para o desenvolvimento humano?

Com base em tais questionamentos, cabe aqui trazer em pauta o que nos advertem os autores Di Pierro (2005) e DI PIERRO et al. (2001), no que concerne ao jargão pedagógico nacional “conhecimentos historicamente acumulados”. Conforme o pensamento desses pesquisadores, tal concepção tida com uma conotação de cunho popular não se configura como uma proposta adequada para o universo sociocultural dos estudantes. Em outras palavras, refere-se a uma tendência a ser interpretada pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana, das demandas materiais ou políticas imediatas. Nessa perspectiva, pontuam que o desafio da educação é olhar para um currículo que incorpore certos desafios

éticos, políticos e também a vida contemporânea, no que concerne à questão da diversidade étnica, racial e multicultural, incluindo-se ainda questões acerca do meio ambiente e qualidade de vida, relações de gênero e direitos da mulher (DI PIERRO, (2005); DI PIERRO et al., 2001).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRIMEIRAS PALAVRAS

Vale aqui registrar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um papel central na vida de uma parcela ainda significativa da população brasileira, a qual é constituída de diferentes atores sociais que, ao longo de suas vidas, registram uma história de evasão ou insucesso escolar. Ainda assim, contudo, em sua história, aEJA tem se constituído numa modalidade educativa que tem respondido, secundariamente, às expectativas e às necessidades da clientela que a ela se destina, seja por insuficiência do acesso, seja pela inadequação das propostas curriculares existentes, as quais traduzem uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais desse público, englobando as três funções citadas no Parecer 11/00 da CEB: a função reparadora, caracterizada pela entrada no circuito dos direitos civis e pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade e o conhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano; a função equalizadora, centrada em um atendimento pleno e legal, a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade, possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional; e a função permanente, voltada para uma educação de jovens e adultos que deve dar condições de atualizar conhecimentos por toda a vida, ou seja, deve dar condições de qualificação de vida para todos, de forma a propiciar que os educandos constituam aprendizado.

É sabido que boa parte dos jovens e adultos que voltam a estudar apresenta em comum o desejo desobreviver no mundo do trabalho, o que não raramente leva a EJA a se constituir como uma mera fonte de acesso ao mercado profissional (FRIGOTTO, 2003). Sabe-se que a concepção de educação profissional e a estrutura educacional que dela deriva tem sido organizada, ao longo da história da educação, sob as determinações da conjuntura econômica e política dos diferentes países, desde a qual se tem buscado responder prioritariamente às

expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e a interesses de grupos e, secundariamente, às necessidades da clientela destinadas a essa parcela do processo formativo.

Acrescente-se o fato de que a universalidade da ação educativa, exposta por Arroyo (1998), se contrapõe à concepção propedêutica, preparatória para, de acordo com a estratégia da propaganda do governo, aprender para vencer. Compreendendo, trata-se de uma visão utilitarista e reducionista da educação, que enfatiza apenas a inserção na vida e a competitividade no mercado de trabalho. Sem, contudo, considerar os saberes significativos a uma educação humanista, pois seu foco passa a privilegiar as técnicas, tecnologias, métodos e os conteúdos inculcados.

Não obstante, no bojo dessas discussões em torno da democratização da escola pública, no sentido de pensá-la de modo que esta venha atender os alunos que saem da escola sem o domínio das habilidades da leitura e da escrita. Entretanto, não basta garantir o acesso à escola, mas, sobretudo, prepará-la para o aluno social, real, inserido nos setores populares do país.

Assim, pensando na problemática do ensino da escola pública, no que tange à qualidade do ensino de Língua Materna, busca-se adentrar em questões significativas vinculadas ao perfil dos alunos inseridos nas salas de aula na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de modo a compreendê-lo melhor no cenário educacional atual.

O ALUNO DA EJA: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS SOCIAIS?

Tradicionalmente, os sujeitos da EJA costumam ser caracterizados da forma como apresentada por Oliveira (2001, p. 59), ao dizer trata-se do “imigrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos)”. Tal caracterização é modificada devido ao processo de juvenialização da EJA, tendo em vista a inclusão do aluno de 15 anos ou mais. Notadamente, esse fenômeno resulta numa problemática para a atuação docente em turmas de escolarização inicial, uma vez que esse profissional de ensino necessita de uma formação acadêmica capaz de reunir todos os alunos, e garantir a aprendizagem para todos. Entende-se que tal desafio deriva, principalmente, da existênciada diversidade dafaixa etária e cultural dos alunos.Em outras palavras, comoensinar numa sala de aula onde se

observa a presença de alunos que não sabem ler também com alunos que já sabem ler, e ministrar os conteúdos escolares propostos para essa etapa de ensino do Ensino Fundamental?

Diante do exposto, o que se verifica é a problemática do aluno que não encontra sentido na escola e abandona os estudos e, por uma questão de necessidade de sua inserção no mercado de trabalho, retorna à escola, em sua maioria, na busca da certificação. Nesse contexto, o que se vê é a presença de pessoas jovens e adultas que buscam aprender a ler e escrever, tendo em vista a inclusão social.

Além dos alunos da EJA, percebe-se na escola básica contemporânea a existência de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes populares e pobres do país, sobre os quais não raramente costuma naturalizar-se a crença em que sejam incapazes de aprender, estigmatizando-os como fracos, e, por isso, por mais que frequentem a escola não consigam aprender a ler. Notadamente, é perceptível numa cultura da formação escolar que tais alunos não cabem na escola básica, sendo, conseqüentemente, excluídos do direito à educação, da escolarização, da formação intelectual. Diante disso, cabe salientar que não basta apenas assegurar o acesso aos alunos inscritos na categoria da EJA; deve-se, sobretudo, garantir a permanência desses alunos na escola com uma formação docente a possibilitar um ensino onde ele aprenda os saberes necessários para a sua formação intelectual.

Por outro lado, o Documento Base Nacional, ao tratar dos sujeitos da EJA, amplia os elementos caracterizadores dessa clientela da educação brasileira:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2000, p. 1)

Nesta perspectiva, Di Pierro (2005) ressalta que o perfil marcadamente juvenil que a educação de adultos adquiriu no país, na última década, deve-se à combinação de fatores relacionados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema

educativo em relação à distorção idade/série, potencializada pela redução da faixa etária mínima (BRASIL, 1996) para a frequência a essa modalidade de ensino, a partir dos 15 anos.

Todavia, observa-se que as políticas públicas de alfabetização destinadas a crianças e adolescentes, e ainda à EJA, têm suscitado uma variedade de publicações por parte de pesquisadores no campo da leitura, refletindo sobre as práticas de sala de aula no que se refere ao ensino da Língua Materna no país, com vistas a se pensar em concepções sobre o que é alfabetizar o aluno na perspectiva de formar leitores e escritores autônomos/críticos, nos moldes que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Para tanto, implica saber que concepção de ensino a escola defende em relação a seu público escolar que, em sua maioria, é constituída de estudantes inseridos nas camadas populares, e que sofrem porque tais práticas escolares não vêm possibilitar espaço de construção do conhecimento.

No mérito de tal “reorganização”, em se tratando da epistemologia da linguagem, particularmente em salas de aulas da EJA, torna-se relevante refletir sobre que sentido tem o ensino de leitura para uma demanda escolar constituída de uma variedade geracional (15 aos 70 anos). Nesse aspecto, convém concordar com a ideia de Silva (2004) que, ao trazer a discussão da identidade e diferença, sinaliza para a existência de uma “pedagogia” na perspectiva de abertura para outro mundo, mediante a qual “podemos acolher outrem, pois, em irredutível diferença, em sua estranheiridade infinita, uma estranheiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria” (SILVA, 2004, p. 101).

Diante de um quadro de incertezas quanto à garantia da aprendizagem em EJA, sob o olhar dos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula, é perceptível a preocupação em torno do aluno tido como estranho. Segundo Senna (2010, p. 48), “[...] apesar de sua normalidade, necessitamos do estranhamento em nós mesmos, algo que nos permita enxergar além do imaginável, além das fronteiras a que nos acostumamos”. Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento, pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, internet, dentre múltiplos meios, é algo de fundamental importância, haja vista que “[...] o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas” (MORIN, 2004, p. 85). Desse modo, a formação de leitores em EJA, como também nos demais segmentos no âmbito da Educação Básica, deve observar as premissas destacadas por Becker (1993) em torno das concepções dos

docentes a respeito de questões fundamentais sobre o conhecimento, como também de sua construção e reconstrução.

Deve-se inferir a concepção de conhecimento do professor, seu entendimento da passagem de um conhecimento mais simples a um mais complexo, sua concepção da capacidade cognitiva do aluno – e, portanto, de aprendizagem – nas mais diferentes idades, sua compreensão das dificuldades de aprendizagem do aluno, da origem histórica dos conhecimentos contemplados num currículo escolar etc.

Ao examinar o conceito universal, em se tratando do conhecimento científico, suas crenças e controle sobre os juízos de “verdades”, observa-se a dificuldade da escola em lidar com a categoria atribuída ao “aluno” nos moldes universais preconizados pela ciência moderna, disseminada pela cultura dos ideais burgueses. Inclusive, na categoria de aluno, tende-se à valorização de um modelo único de sujeito, ou seja, de um sujeito cartesiano, ancorada nos princípios da Ciência, na Razão e numa suposta universalidade humana, na civilização dos povos e, ainda daqueles indivíduos tidos como “não sujeitos”.

Nesse sentido, observa-se um impasse na produção de conhecimento, a partir do momento que esse aluno é constituído nos moldes de paradigmas universais, coletivos, e no que tange aos aspectos que são particularidades pertencentes da natureza humana, são ignorados. Embora tratar-se de epistemologias podemos compreender a produção de conhecimento no campo da genética humana, pois, mesmo que as características biológicas tornem o aluno um indivíduo com propriedades universais, sua natureza sociocultural tornam-no sujeito singular, inserido em contextos sociais e históricos, dotados de uma diversidade cultural.

TECENDO CAMINHOS: A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE LEITORES

Para Candau (2008), a perspectiva intercultural vem promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona-se:

[...] Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e exclusivamente

pela “falta de condições” dos alunos. Esse tipo de estigma “contagiu” professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. (BRASIL, 1997, p.126).

Com efeito, para avançar nas questões epistemológicas da prática pedagógica, que se dizem interculturais e preocupadas com o desenvolvimento da cognição humana, é importante o debate em torno da formação do professor no que concerne, além das inúmeras atribuições educativas que são específicas à sua atuação docente, ao problema recorrente da formação de leitores contemporâneos para a demanda social inserida na escola pública, compreendendo crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Diante do exposto, convém salientar, frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, que, no entender de Senna (2003), a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo, derivando diferentes modos de pensamento. Com base nisto, defende que aluno e escola possam operar diferentes modos de pensar, tal como no excerto a seguir:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (SENNA, 2003, p.11)

Sendo assim, Senna (2003, p. 11) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc. Cabe destacar, que essa postura escolar também é questionada por Charlot (2005), quando aponta, em seus estudos, que no espaço escolar “Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos”. Para esse autor, faz-se necessário levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É, por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. E ainda levar em consideração a cultura da comunidade, mas ampliando

também o mundo da criança para além da comunidade, ou seja, o sujeito tem o direito de lutar pela sua comunidade, mas também de se afirmar como diferente do grupo no qual nasceu.

Geraldi (2013) adverte para o fato de que “a língua, enquanto produto desta história presentevem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos” e chama a atenção para o ensino da língua não como produto pronto e acabado, mas, sobretudo, como produto histórico inacabado, em processo de construção interlocutiva nas diferentes instâncias sociais de uma dada formação social. Logo, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser considerados sujeitos ativos (GERALDI, 2013, p. 28).

Compreende-se, dessa forma, que o processo de leitura/compreensão não é uma simples apreensão. Como observa Soares (1998), os educadores precisam reconhecer que:

[...] um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva. [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais da linguagem escrita (SOARES, 1998, p. 26).

Já Freire (1987) denunciou e questionou a concepção de educação vigente no país, denominada por ele de “educação bancária”. Segundo essa concepção educacional, o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber que pensa, que dita todo o processo educativo, enquanto os alunos são tidos como “objetos”, adereços do espaço de sala de aula. Nessa situação de passividade, o aluno, na condição de objeto, prejudica seu poder criador, de refletir sobre sua própria condição de “massificado”. Tal assertiva desse autor sinaliza que o paradigma educacional questionado não difere na educação na contemporaneidade. A crítica recai, portanto, sobre a questão de que essa passividade, entre outras situações escolares, instiga a olhar criticamente o cotidiano escolar, a exemplo do aluno que passa a usar nas aulas as mídias móveis, o telefone celular, ignorando a presença do docente. Diante de tal comportamento por parte do aluno, torna-se necessário uma reflexão em torno de novos saberes docentes, de modo a repensar a ação pedagógica no cotidiano escolar, frente aos novos sujeitos sociais que frequentam a sala de aula na EJA.

Assim sendo, quando o aluno da EJA chega ou retorna à escola, há de se considerar o repertório de conhecimento de mundo já adquirido através da linguagem no decorrer de suas

vidas. Entretanto, é possível que ele não tenha adquirido ou esteja em processo de construção dos conhecimentos do sistema linguístico, dos conhecimentos da organização textual e dos conhecimentos de outros meios semióticos. Sabe-se que o acesso às diferentes práticas de usos sociais da leitura e, por conseguinte, da escrita, não ocorrem unicamente na escola, tida como espaço relevante das agências de letramento.

Torna-se necessário buscar entendimento da tamanha dificuldade da educação na contemporaneidade a contribuir no processo em tornar sujeitos sociais de leitura e escrita. Segundo Calhau (2015), esse movimento deriva do debate de que as teorias educacionais modernas sempre conceberam a educação como processo de transmitir conhecimentos, de apropriação racional do saber. Disso, decorrem inquietações que vão desde a formação docente à reformulação curricular, como também à política educacional do país. Tal complexidade, no que tange à formação de leitores no âmbito da Educação Básica, sugere um movimento na contemporaneidade frente aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento.

Concordando com o pensamento de Senna (2003, p. 19), evidencia-se que para tornar-se um leitor “de textos de todos os tipos, inclusive os das ciências matemáticas – é preciso estar predisposto a mergulhar no texto com o modo científico do pensamento, [...] implica estar predisposto a interagir com aquele pedacinho de mundo através de padrões de comportamento e estratégias cognitivas diferentes das que se empregam no modo narrativo”. É incontestável que o aluno de EJA interage com diferentes tipos de textos e promova leituras as mais diversas, mesmo de textos escritos em circulação na sociedade à sua volta. O que se defende neste trabalho, entretanto, é que este aluno se desenvolva para interagir com o texto a partir de outras formas de leitura, aplicando outros modos de pensamento, fazendo-se valer, assim, o seu direito ao desenvolvimento como sujeito leitor.

Este é o argumento principal em favor de um aprofundamento da formação docente no que se refere à promoção do desenvolvimento leitor do aluno em condição de diversidade cultural. Neste sentido, compreende-se a leitura, não como um conteúdo escolar estritamente relacionado à interagir com o texto escrito, mas sim, como um campo curricular interessado no desenvolvimento do leitor de mundo a partir de diferentes modos de pensamento, especialmente o científico.

CONCEPÇÕES DE LEITURAS

Considerando a complexidade da formação de leitores na escola, cabe destacar as ideias de Geraldi (2009), o qual já pontuava “políticas de leitura, como meras políticas de inclusão e cooptação, sem elas associar políticas de transformação e rupturas sociais mais amplas, é o risco que corremos em projetos redentoristas” (GERALDI, 2009, p.98).

Assim, frente às contribuições da Linguística Aplicada, voltamo-nos às práticas inadequadas do ensino de leitura na escola, repensando-as, haja vista ser nossa intenção, como nos aponta Kleiman (2004), destacar a leitura como prática social, ancorada nos estudos do letramento. Essa autora aponta para o fato de que a escola, regularmente, concebe a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, com fins específicos de reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentença do texto, e mesmo para extrair o sentido do texto. Ela destaca a concepção sóciointeracionista e discursiva de leitura, que objetiva a relação entre o leitor e autor, sujeitos sociais.

Com foco no autor do texto, Koch (2009, p. 9-10) explica que a “concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono da sua vontade e de suas ações”. Nessa percepção, o leitor apresenta atitudes de passividade e, conseqüentemente, a leitura se traduz como assimilação das ideias do autor, desconsiderando as experiências e os conhecimentos já adquiridos pelo leitor, restando-lhe apenas a fixação das intenções do autor.

Por outro lado, quando o foco encontra-se no texto, Koch e Elias (2009, p.10) destacam que a “concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Assim, dizem essas autoras que tal concepção de leitura é percebida como simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, restando a este a identificação do código empregado. Ou seja, cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Orlandi (2001) menciona alguns requisitos para que tomemos a leitura numa perspectiva discursiva: a possibilidade de o processo de construção de leitura ser trabalhado em salas de aula/em salas de leitura; a ideia de que tanto a leitura quanto a escrita instauram sentidos; a ideia de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história; o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; a ideia de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. Para a autora:

Tratando de prática discursiva da leitura, [...] o discurso não é um conjunto de textos, ele é uma prática. E constituído de sentidos. Consequentemente, para compreender o modo pelo qual a ideologia entranha essa prática que é o discurso, se deve por apreender que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2003, p.12-13).

De acordo com o pensamento dessa autora, os sentidos e o sujeito se constituem paralelamente no interior de uma formação discursiva, no confronto entre as diferentes formações discursivas. Assim, esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos. Para que se possa entender de que forma se dá o processo de construção de leitura, é necessário compreender as suas diversas funções sociais, que vão desde a leitura para informação, para contato social, até a leitura para o entretenimento.

Na busca de entender tal perspectiva teórica da leitura, observamos a existência de dois modelos de leitura: ascendente e descendente. Todavia, Rojo (2009), remetendo aos anos 60 e 70 do século XX, explica que a leitura era concebida como um processo de decodificação de grafemas em fonemas para procurar o significado no texto. Assim, constatamos que tal concepção de leitura encontrava-se atrelada à alfabetização.

Diante disso, Kato (2002, p.50) destaca dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down*, ou descendente, e a hipótese *bottom-up*, ou ascendente. O tipo descendente (*top-down*) refere-se a uma abordagem não linear, em que se faz necessário “o uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é do macro para a microestrutura e da função para a forma”. Entretanto, é importante ressaltar que o processamento ascendente (*bottom-up*), segundo Kato (2002, p.50), “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese dos significados das partes”. Assim, vê-se, nesse segundo tipo, que a Linguística Estruturalista valorizou tal processo, pelo fato de sua própria história, que se iniciou das unidades menores para maiores.

Os dois tipos de processamento sinalizam para descrever três tipos de leitores:

O tipo descendente é o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações. [...] faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente dada pelo texto. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e

tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (ADAMS; COLLINS *apud* KATO, 2002, p.50-51).

Kleiman (2001) afirma que a concepção de leitura pode estar atrelada à ideia de decodificação e de leitura como avaliação, e que tal perspectiva, nos moldes de decodificação do código linguístico, não favoreceu o desenvolvimento das competências e habilidades por parte do cidadão, como também não contribuiu para a formação de leitores competentes.

Tal processo de construção de leitura no modelo interativo, conforme expõem Koch e Elias (2009), não se centra apenas no texto e no leitor, apesar da necessidade dos conhecimentos prévios do leitor no momento da compreensão de um determinado gênero textual. Observa-se que tal processo de acesso ao sentido do texto é constatado no processo de interação dos dois tipos de processo: o ascendente e o descendente, com vistas à interação entre os níveis de conhecimentos do usuário da língua, partindo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo desse sujeito.

Kleiman e Moraes (1999) advertem que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o contexto pedagógico como um todo. E, conseqüentemente, a escola realiza atividades de “leitura” sem entendimento, isto é, interpreta-se sem ter lido e se realizam exercícios escolares sem nenhuma função para a realidade sociocultural, o que dificulta a formação de leitores proficientes.

Por conseguinte, Senna (2010) exprime que as discussões acadêmicas sobre a qualidade da formação do professor encontram-se centralizadas sob dois aspectos tidos como relevantes. O primeiro refere-se aos aspectos metodológicos, relacionados à Didática, a arte de bem programar e transmitir programas escolares; e o segundo aos aspectos heurísticos, relacionados à conversão da abstração científica em algum conhecimento aplicado, que o professor possa utilizar para torná-la concreta, portanto, acessível ao aluno.

Muitos são os desafios encontrados pelos docentes na educação básica, porém, é preciso ressaltar que, em muitos casos, alguns educadores tendem a “culpar” o próprio aluno pelo seu “fracasso”. Nessa perspectiva, surgem as seguintes indagações: De quem é culpa pela falta de domínio da leitura e da escrita pelo aluno? Só o professor de Língua Portuguesa tem a função de ensinar ao aluno a ler e a escrever?

Daí como pensar no âmbito escolar a produção de conhecimento necessário para a formação docente dos anos iniciais de ensino fundamental na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto à preocupação com a aprendizagem da língua materna dos alunos nas turmas de escolarização inicial em EJA? O problema do aluno em situação de fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita nessas turmas da EJA compreende a uma heterogeneidade de alunos, cujas demandas sociais referem-se, em parte, a uma parcela de aluno, configurada por um histórico escolar na condição de insucesso escolar incluso em turmas da EJA. É a presença, em uma mesma sala de aula, de um grupo de alunos com passagem no ensino regular com pouca escolarização, acrescido a outra parcela de alunos que não passaram na escola, possibilitasse a promoção da qualidade de ensino, de modo a desenvolver o aspecto intelectual do aluno.

Sendo assim, diante da realidade do problema da não aprendizagem da Língua Materna na escola básica, o mais agravante é a constatação que o alunado, na sua maioria, passa aproximadamente doze anos nos bancos escolares e não consegue aprender a ler, sai da escola porque essa escola não foi pensada para o aluno oriundo do mundo de cultura oralizada, pertencente às classes sociais pobres do país. Quantas vezes ouvimos no âmbito escolar, ao nos referirmos a uma turma da EJA: “esta turma é muita fraca”, “como esses alunos falam e escrevem errado”.

Ocorre que a atribuição imputada à escola de ensinar a língua culta padrão para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos não vem sendo tarefa fácil. O fato é que a escola não consegue assegurar a esses sujeitos sociais o direito à apropriação da língua escrita, de torná-los sujeitos sociais de escrita (BACHETTO, 2016). Sendo assim, tais dificuldades do domínio da leitura e da escrita são comprovadas através de instrumentos avaliativos de larga escala como Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, entre outras, pela não apropriação da competência leitora os coloca em situação de insucesso escolar, considerando que tais alunos com passagem na escola saem sem aprender a língua escrita, a escrita alfabética (CARNOY, 2015). No entanto, se observarmos por outro lado, vê-se que esses alunos, apesar das dificuldades da aprendizagem da leitura na escola, conseguem fazer uso da leitura nas diferentes situações interacionais, com o uso, inclusive, de gêneros digitais, como é o caso das redes sociais, do uso de aplicativos através de mídias móveis, de celulares, entre outros.

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio como Língua Materna, suscita o debate entre o confronto de língua oral *versus*

a língua escrita no âmbito escolar. Ocorre que o aluno, oriundo de culturas orais, revela dificuldades na produção de textos orais e escritos no âmbito escolar, endossando o que já explicitava Senna (2000), excluindo as pessoas que “não constroem conhecimento a partir da linguagem empregada na experiência de ensino com um sentimento de marginalidade cultural” (SENNA, 2000,p.172). Sendo assim, a não aprendizagem da língua normativa se traduz como um mecanismo de exclusão do aluno da escola.

É indiscutível que o desafio colocado à escola de ensinar a Língua Portuguesa, a língua culta para todas as crianças, jovens e adultos, tem provocado na sala de aula um quadro de tensões quanto às práticas pedagógicas adequadas, destinadas ao desenvolvimento cognitivo, aquisição dos domínios das capacidades linguísticas da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva no contexto escolar para todos esses alunos nela inserida. Ensinar a ler e escrever na educação escolar não tem sido atribuição fácil, e o resultado dessa inadequação é percebido na cultura escolar, quando essa instituição passa a segregar os alunos em turmas de EJA e passa a excluir esses alunos do sistema de ensino, quando não o enxerga como pessoas dotadas de especificidades humanas singulares.

Ensinar a Língua Materna para os alunos oriundos de cultura oral tem sido um desafio posto para a escola brasileira. Diante desse conflito, só nos resta, enquanto professores, agentes de letramento, refletirmos acerca da formulação de um projeto político centrado no aluno real da sala de aula, o qual possibilite enxergá-lo em sua condição humana, a partir das interações que estabelecem com o outro, mediado pelos gêneros discursivos. Observa-se que, apesar de suas dificuldades de aprendizagem na língua escrita no contexto escolar, esse mesmo aluno no contexto social, fora da escola, já faz uso da leitura nas múltiplas práticas culturais marcadas na sociedade contemporânea (SENNA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, reunimos argumentos que nos permitiram caracterizar os aspectos que perpassam a prática de formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos, considerando, especialmente a diversidade que é própria entre seus alunos. Através de uma breve apreciação sobre a natureza inclusiva das práticas de ensino em EJA e o tipo de diversidade que nos referimos ao tratar dos seus alunos, pode-se caracterizar a questão do respeito ao plural, cultural e etário, como fator importante a ser considerado no processo de formação de leitores.

Para isto, apresentamos, ainda, referências sobre a leitura e o ato de ler, associados a processos de representação de mundo e de interação entre pessoas, buscando, deste modo, caracterizar a ação docente em face dos objetivos formais de ensino no campo de formação de leitores.

No cotidiano da sala de aula em EJA, encontram-se alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, o que exige por parte do professor pensar no ato do seu planejamento o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentando-se aos princípios de como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula. Moreira e Câmara (2013), em se tratando das ações, sinalizam a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção, e destacam: “pode-se na sala de aula, propor a elaboração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas” (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p.52). Assim, pensar as concepções epistemológicas na educação disseminadas na escola, frente à formação de leitores em EJA, implica-se conhecer os saberes dos sujeitos sociais inscritos nesta modalidade de ensino.

Nesse entendimento, salienta-se que, repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de fracasso escolar, de desigualdade social, para o desenvolvimento de sujeitos leitores na Educação de Jovens e Adultos, passa inclusive pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, de modo a dialogar com os diferentes sujeitos sociais que na condição de aluno tem o direito de aprender. A linguagem, sendo considerada como processo de interação cuja principal função é agir sobre o outro, encaminha, evidentemente, o professor pesquisador para a adoção de uma concepção de leitura como “processo”, em que se constroem significados; em que se compreende a linguagem verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1996.

BACCHETTO, J. O Pisa e o custo da repetência no Fundeb. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 24(91).p. 424-444.

Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200008>

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

CALHAU, S. Formação do sujeito da escrita: onde poder se dizer é poder ser. In: **Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação** V. 1, 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CARNOY, M.; KHAVENSON, T.; FONSECA, I.; COSTA, L.; MAROTTA, L. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 45(157). p. 450-485. 2015. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/198053143331>.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, número especial, v.26, p.1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra Educação, 1987.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1(1), p. 45-60. 2003. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 2009.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2009.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOREIRA, A. F; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 38-66.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p.15-43.

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RODRIGUES, L. P. Textos, discursos e sujeitos *híbridos*: a plasticidade cultural contemporânea à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu. In: **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009**. v. 1. VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa.

ROJO. **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SENNA, L A G. “Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia”. In: **Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil, 2000, p. 3203-3225.

_____. O Planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, São José dos Campos, n.7, p.200-216, 2003.

_____. **De Vygotsky a Morin**: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: **Espaço INES**. v. 22. 2004.

_____. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. In: **Anais do IX Colóquio sobre questões curriculares. Universidade do Porto**. Meio físico: CD-Rom, p. 3587-3598, 2010.

_____. L A G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da linguística aplicada. In: **Revista Teias**. Vol. 15 (38). Rio de Janeiro: UERJ, p. 57-74. 2014.

SILVA, T. (org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 133.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em: 04.07.2017

Aceito em: 04.04.2018