

O ALUNO DA EJA E O ENSINO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO SOCIAL

Rosely de Oliveira Macário

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

roselymacario@hotmail.com

Resumo

Este artigo versa reflexões teóricas e epistemológicas acerca do aluno em EJA no que tange a formação de leitores e ainda da relevância da formação docente para lidar com os alunos em contextos escolares compreendendo jovens e adultos. A EJA é constituída de diferentes atores sociais, que ao longo de suas vidas acumulam uma história de fracasso escolar e de negação ao direito à educação. Falar de alunos da EJA, nos remete a tratar da questão relacionada à diversidade cultural e geracional (15 aos 70 anos). Na verdade, a sala de aula da EJA reúne um perfil de alunos constituídos de ritmos diferenciados de aprendizagem como também por severas dificuldades na leitura e na escrita. Na atuação docente em EJA, torna-se relevante olhar para o aluno incluso nesse espaço escolar, como um sujeito social aprendente. Vale salientar que, tal atuação docente, não pode está ancorada em concepções epistemológicas do ensino tradicional. Nas ações interlocutivas entre professor e aluno evidenciadas nas práticas epistemológicas da sala de aula, necessariamente passa pelo reconhecimento dos saberes dos alunos, como também da mudança conceitual da categoria de aluno. Nesse sentido, é preciso uma formação docente que passe a conceber o aluno da EJA, na condição de um sujeito cognoscente capaz de aprender os conteúdos escolares e simultaneamente possa contribuir para a formação intelectual do aluno. Para tanto, se faz necessário revisitar um aporte teórico consubstanciado em outras áreas do conhecimento a pensar seus efeitos no desenvolvimento da cognição humana. Tais estudos, aqui focados na formação de leitores, derivada de práticas de leitura, na crença de produção de conhecimento, resultantes de experiências vivenciais de alunos/as, sujeitos plurais, no âmbito escolar. Este estudo parte no que diz respeito, à discussão pelos caminhos da educação, a partir da diversidade a pensar um fazer educativo como fruto da formação docente que se configura significativamente em práticas escolares na perspectiva da inclusão social.

Palavras- chave: Educação, Formação de leitores, EJA, Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo pontuar algumas considerações sobre o ensino na modalidade da EJA, frente à necessidade de se pensar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de sujeitos sociais de leitura/escrita, tendo em vistas as exigências da sociedade contemporânea, marcadamente de cultura letrada. Para tanto, focaliza-se neste estudo a sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental em EJA, levando em consideração as dificuldades do alunado constituído por uma diversidade geracional e cultural. Como se observa, a inserção do aluno de 15 anos, além das pessoas adultas e idosas numa única sala de aula, demanda de uma formação docente sustentada com um embasamento teórico-metodológico a dialogar com tal contexto escolar. Acolher o aluno na diversidade exige-se o reconhecimento deste, a partir da sua especificidade singular humana. Nota-se que a escola busca homogeneizá-lo, mas é preciso atenta-se para o aspecto da sua natureza humana e concebê-lo como um ser social aprendente. Como também, refletirmos sobre a situação do aluno que não consegue aprender a ler e escrever e que, portanto, cabe a EJA assegurar o direito da aprendizagem da língua materna para todos os diferentes sujeitos sociais com uma história de negação ao direito universal à educação.

Observa-se que os alunos que frequentam a escola pública neste segmento de ensino apresentam severas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e o professor por mais que este se esforce não consegue garantir a aprendizagem para todos os alunos. É comum na sala de aula a verificação de uma diversidade geracional (15 a 70 anos) o que implica necessariamente uma formação docente a lidar com tamanha complexidade, em termos de assegurar um ensino a considerar os múltiplos sujeitos sociais reunidos numa mesma sala de aula, com ritmos de aprendizagem diferentes como também considerando o aluno em situação de analfabetismo funcional. Para tanto, se faz necessário fazer uma pesquisa de cunho bibliográfica com base nas contribuições de pesquisadores: (CHARLOT, 2005); (CANDAU, 2008); (SENNA, 2001,2004, 2010), (SILVEIRA, 2014), (DUBET, 2001), entre outros, atentando-se sobre seus efeitos impactantes 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 ocorrem à escola.

Ao tratar do ensino na sala de aula em EJA, perpassa discutir sobre o ambiente escolar e direitos humanos, conduz à reflexão crítica da ação educativa no que concerne ao aspecto que as pessoas não são iguais, e que, portanto, as ações curriculares devem ser redimensionadas atentando para uma demanda escolar, culturalmente, híbrida, compartilhada



por todos, sujeitos heterogêneos e complexos, evitando-se atitudes preconceituosas para com aquele aluno que ainda se encontra na escola e não consegue aprender os conteúdos ministrados pelo docente. (SILVEIRA, 2014). Como nos chama a atenção Dubet (2001) as diferenças entre os sujeitos da escolarização têm sido acentuadas devido ao reconhecimento dessas diferenças pela escola que, em sua maioria, promove uma cultura distanciada da cultura do aluno e que não corresponde à cultura da maioria de seu alunado. Em decorrência disso, o desempenho escolar é baixo e a exclusão é um fato frequente nessas escolas.

METODOLOGIA

A pesquisa pauta-se pela abordagem do tipo revisão bibliográfica em torno das contribuições de estudos de pesquisadores como: (CHARLOT, 2005); (CANDAU, 2008); (SENNA, 2001,2004, 2010), (SILVEIRA, 2014), (DUBET,2001), entre outros a discutir o ensino na perspectiva na inclusão escolar. Nesse sentido, é preciso discutir quem são os sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental (séries iniciais) na educação básica. Falar de alunos da EJA, nos remete a tratar da questão da diversidade cultural e geracional (15 aos 70 anos). 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, que apresentam história de exclusão social e desigualdade socioeconômica. Partindo-se dessa proposição, pode-se salientar que, ao pensar a educação como direito, necessariamente, está se falando de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles atores escolares que estão inseridos em tais contextos educativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notadamente, dada ao fenômeno da formação de leitor, em contextos do que preconiza a educação inclusiva, Senna (2004) vem sinalizar para o embate, apresentado às ciências humanas. É oportuno ressaltar, que tais desafios educativos, comungando dessa linha de pensamento, destacam-se as contribuições de Vygotsky e Morin, tendo em vista, suas concepções epistemológicas concernentes ao conceito de cognição e do papel significativo em compreender os sujeitos singulares nas práticas escolares como fruto da diversidade cultural no desenvolvimento do conhecimento.



Nesse sentido, ao examinar o desenvolvimento da proposição acerca do conceito universal, do que trata o conhecimento científico, suas crenças, controle sobre os juízos de “verdades”. Logo, aproximando tais estudos para o campo da educação, 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, ou seja, tende a 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”.

Assim sendo, se observa 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 ignoradas. Vê-se, portanto, embora tratar-se de epistemologias compreendo a produção de conhecimento no campo da genética humana, constata-se cujas características biológicas o torna esse aluno individuo diferente, sujeito singular e, inseridos em contextos sociais e históricos dotados de uma diversidade cultural.

E, sob o olhar de estudos da pós-modernidade, cabe aqui destacar Bauman (2009, p.9), por comungar com suas ideias de que “a vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada”. Certamente, ao lidar com a EJA, temos que repensá-la, assumindo o caráter multifacetado da educação:

A finalidade da educação nesse caso é contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. Mas será que a educação e os educadores estão à altura da tarefa? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar a arregimentação pelas mesmas pressões que deveriam confrontar? Essa pergunta tem sido feita desde sempre e repetidamente respondida de forma negativa pelas realidades da vida social. E ressurge, no entanto, igualmente forte, após cada calamidade que sucede. A esperança de usar a educação como alavanca de força suficiente para desestabilizar e finalmente desalojar as pressões dos ‘fatos sociais’ parece imortal e ao mesmo tempo vulnerável (BAUMAN, 2009, p.21).

Desse modo, faz-se necessário refletir observando as questões epistemológicas da prática docente no âmbito da educação básica, particularmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que tange a formação de leitores na contemporaneidade, notadamente tal desafio, nos remete a refletir em linhas gerais das inúmeras iniciativas de esfera federal a tentar alfabetizar as pessoas adultas tidas como não escolarizadas “analfabetas” como também atreladas às agências de formação docente.



A busca no entendimento da tamanha dificuldade da educação na contemporaneidade a contribuir no processo em tornar sujeitos sociais de leitura e escrita, vê-se, portanto, segundo Calhaus (2015) que esse movimento deriva do debate que as teorias educacionais modernas sempre conceberam a educação como processo de transmitir conhecimentos, de apropriação racional do saber. Notadamente, daí decorre as inquietações que vão desde a formação docente à reformulação curricular, como também a política educacional do país. Tal complexidade, no que tange à formação de leitores no âmbito da educação básica, um movimento na contemporaneidade frente aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento.

Para avançar nas questões epistemológicas da prática pedagógica, que se dizem interculturais, preocupadas no 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 a sua atuação docente, aqui se refere ao problema recorrente da formação de leitores contemporâneos, para a demanda social inserida na escola pública, compreendendo crianças, adolescentes, jovens e adultos. Com efeito, devo aqui salientar, frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, no entender de Senna (2001), chama a atenção para a existência do pensamento narrativo, cujas descrições traduzem o modelo de pensamento fomentado pela instituição escolar configurada por uma concepção equivocada de pessoas não civilizadas admitindo-se, assim, que sua substituição pelo modo científico cartesiano de pensamento estruturado consista a missão fundamental do professor. E, tal problema recorrente nos remete a Charlot (2005), em seus estudos, observa que, no espaço escolar, "Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos." Tal constatação, 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.

Ao discutir questões epistemológicas vinculadas às práticas pedagógicas para a formação de sujeitos sociais de leitura/escrita em EJA, se faz necessário, conhecer as especificidades dessa demanda escolar, cujo perfil é configurado pelas narrativas de histórias de exclusão social e de fracasso escolar.

Uma forma de configuração dos sujeitos da EJA é apresentada por Oliveira (2001, p.59): "o 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)”.

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 (LDBEN de 1996) para a frequência a essa modalidade de ensino, a partir dos 15 anos.

Todavia, observa-se que as políticas públicas de alfabetização destinadas às 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 PCN (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.

Geraldi (2013, p. 28) adverte para o fato de que “a língua, enquanto produto desta história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos”, 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.



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).

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.

No mérito de tal “reorganização”, em se tratando da epistemologia da linguagem, particularmente em salas de aulas da EJA, torna-se relevante refletir 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 que, ao trazer a discussão da identidade e diferença, Silva (2004) sinaliza para a existência de uma “pedagogia” na perspectiva de abertura para um outro mundo, mediante a qual “podemos acolher outrem, pois, em irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade 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 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” (SENNA, 2010, p. 48). Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento, pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, internet é algo de fundamental importância. [...] 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.

CONCLUSÃO

Falar no reconhecimento da heterogeneidade presente no cotidiano escolar evoca para a produção de conhecimento que demanda a necessidade de se aprender a conviver com o aspecto da diferença, do ponto de vista, do movimento atrelado à redefinição das práticas pedagógicas. Observar tal aspecto se faz necessário, tendo em vista suscitar um debate em torno de como concebemos o processo de aprendizagem, dos conteúdos ministrados pelos docentes em suas respectivas disciplinas na escola.

Diante disso, observa-se que no cotidiano de sala de aula da EJA, encontramos alunos com níveis diferenciados de aprendizagem e tal situação, exige-se por parte do professor pensar no ato do seu planejamento o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentando-se os princípios em como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula, que conforme Moreira & Câmara (2013), ao tratar das ações sinaliza para a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção, destaca “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). 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, entendemos que, repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de fracasso escolar, de desigualdade social, perpassa inclusive pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, ao ensino da língua materna, à possibilidade de dialogar com os atores sociais e buscar, através de práticas de alfabetização numa perspectiva de letramento, contribuir para a participação cidadã e a inserção social dos sujeitos que ocorrem à escola da EJA. 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 BIBLIOGRÁFICAS

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

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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, 1997a.

_____. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. Vera Maria Masagão Ribeiro (coordenação e texto final); [ilustrações de Fernandes]; - São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997 b.

_____. 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, ISSN 2447-035X

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

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

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

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

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago 2001.



GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

SENNÁ, L. A. G. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva**. In. Espaço, Rev. v. 22. Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668), 2004.

_____. Reflexões sobre mídias e letramento. In: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.161-174.

_____. **Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita**. In: IX Colóquio sobre questões curriculares. Universidade do Porto. Meio físico: CD-Rom. ISBN 978-8746-2.PP: 3587-3598, 2010.

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. (Diretrizes Curriculares Nacionais)

_____. **Aprendendo com a diferença/estudos e pesquisas em educação em jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

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.1543.