

A Subjetividade como categoria de análise e intencionalidade pedagógica no ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos

Subjectivity as a category of analysis and pedagogy intentionality in teaching Literature in Youth and Adult Education

Renata Rocha Cardoso

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a relevância da Subjetividade e da Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para tanto, foi realizada uma retrospectiva histórico-social sobre essa modalidade de ensino desde o ano de 1947 até a estrutura que é ofertada hoje nas unidades escolares brasileiras, bem como, o encontro proposto pelos(as) autores(as) entre EJA, Subjetividade e Literatura. À vista disso, este trabalho se ancora na Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, pois para ele a subjetividade individual e a subjetividade social se desenvolvem a partir das experiências simbólicas e emocionais adquiridas no dia a dia. Assim, ao apresentar obras literárias aos(as) estudantes da EJA é necessário levar em consideração que eles(as) possam reconhecer-se nos textos/livros lidos, percebam que o fato relatado na obra literária está interligado à sua vida, sua história, da mesma maneira que, à sua identidade como discente e cidadão(ã). Paralelo a leitura literária há a Subjetividade nas linhas/entrelinhas dos textos/livros posta pelo(a) autor(a), do mesmo modo que, a subjetividade individual e/ou social intrínseca ao leitor(a) da obra. Dado que, a EJA é uma modalidade da Educação Básica e tem por princípios garantir um ensino de qualidade a estudantes de diversas faixas etárias que por diversos motivos não concluíram o ciclo estudantil na idade prevista.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Leitura; Literatura; Subjetividade.

Abstract: This article aims to present the relevance of Subjectivity and Literature in Youth and Adult Education (EJA) for social-historical retrospective made about this teaching modality since the year 1947 until the structure that is offered today in Brazilian schools, as well as the meeting proposed by the authors between EJA, Subjectivity, and Literature. Work is anchored in Fernando González Rey's Subjectivity Theory because individual subjectivity and social subjectivity develop from symbolic and emotional experiences acquired in everyday life. Thus, when presenting literary works to EJA students, it is necessary that they can recognize themselves in the texts/books read and realize that the fact reported in this work are with their life, their history, as well as their identity as students and citizens. Parallel to literary reading lines are Subjective/interlines of the texts/books placed by the author, in the same way as the individual social subjectivity intrinsic to the reader of the work. Considering that EJA is a modality of Basic Education, its principles are to guarantee a quality education to students of different age groups who, for various reasons, have not completed their schooling cycle at the expected age.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA); Reading; Literature; Subjectivity.

Recebido em 14 de julho de 2023.

Aprovado em 15 de dezembro de 2023.

Introdução

O presente artigo aborda a relevância da Subjetividade e da Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para tanto, foi realizada uma retrospectiva sobre essa modalidade de ensino desde o ano de 1947 até a estrutura ofertada hoje nas unidades escolares brasileiras, assim como, o encontro proposto pelos(as) autores(as) entre a EJA e a Subjetividade, da mesma maneira que, a importância da leitura literária e a ação racionalizante da Literatura, porém, sem deixar de analisar sua sensibilização para as subjetivações do(a) leitor(a) da obra.

1. Trajetos da EJA no Brasil e o proposto encontro com a subjetividade

A Educação de Jovens e Adultos foi instituída no Brasil em 1947, subsequente ao percurso histórico que iniciou tendo por propósito extinguir o analfabetismo existente no país, principalmente, nas classes sociais menos favorecidas. Rosa Cristina Porcaro, em *A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (2007), afirma que a Educação de Adultos no Brasil foi criada de modo tecnicista, visto que, a economia do país precisava de mão de obra qualificada e alfabetizada. Contudo, essa era escassa, considerando que a maioria dos trabalhadores não sabia, ao menos, escrever seus nomes. Deste modo, aspirando qualificar a classe trabalhadora para que pudessem atender às demandas comerciais e industriais emergentes, o governo federal brasileiro criou programas educacionais voltados para jovens e adultos, antes considerados desqualificados para funções do mercado de trabalho, pudessem ocupá-las com, pelo menos, o mínimo de qualificação em relação à comunicação escrita e as quatro operações matemáticas.

Ainda que este movimento de alfabetização para o mercado de trabalho remonte aos períodos pós-primeira guerra mundial, o marco para o movimento foi quando o presidente da república João Goulart, por meio do Decreto nº. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, designou Paulo Freire como responsável pelo Programa Nacional de Alfabetização de Adultos e em março de 1964 o ministro interino da educação, Júlio Sambaqui, o intitulou criador do método de alfabetização aplicado e coordenador do programa que tinha por objetivo sincronizar os diversos movimentos em prol da educação de base e

alfabetização de adultos que cresciam por todo o país desde 1961 e esta consistia em despertar no(a) estudante, independente da sua classe social, por meio da emancipação libertadora, sentimento de pertencimento ao lugar onde vive, bem como, conscientizá-los(as) sobre direitos e deveres garantidos na Constituição Federal, dos quais poucos estudantes têm conhecimento. Isto é, a educação libertadora proporcionaria ao(a) estudante a oportunidade de ser agente da sua história, atuar ativamente e de maneira democrática nas tomadas de decisões políticas e sociais da sua casa, bairro, cidade, estado, país.

Paulo Freire era contrário aos métodos antes utilizados na alfabetização de jovens e adultos, e por esse motivo sustentou que “[...] o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 31), ou seja, “é preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História” (FREIRE, 1989, p. 40). Isto posto, a leitura não deveria consistir, simplesmente, em procurar informações na obra ou decodificar dados fornecidos pelo(a) autor(a), mas principalmente em contribuir com a formação individual e social do(a) estudante/cidadão(ã). Contudo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos não perdurou, pois após a instituição do Golpe Militar (Golpe de Estado) no Brasil em 1964, Paulo Freire foi exilado e conseqüentemente o programa cancelado.

Ainda em 1964, no governo de Castelo Branco, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi implantado. Nesse período os militares passaram a controlar os programas de alfabetização e no ano de 1967, por meio da Lei nº. 5.379 o governo federal o estruturou como Fundação, porém, somente em 1970, quando Emílio Médici assumiu a presidência e Jarbas Passarinho o Ministério da Educação e Cultura, o Mobral, cuja meta era cessar o analfabetismo em dez anos, foi implantado visando ofertar uma alfabetização funcional/tecnicista. O Mobral esteve presente nas esferas municipal, estadual e federal do país, por intermédio de comissões que eram responsáveis por encontrar os cidadãos que deveriam ser alfabetizados, assim como docentes e recursos necessários/parcerias com outras instituições. Conforme Vanilda Paiva, os governantes da época:

[...] acreditavam não somente que o programa livraria o país da “chaga do analfabetismo”, mas que simultaneamente realizaria uma ação ideológica

capaz de assegurar a estabilidade do *status quo* e permitiria às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada (1981, p. 100).

Em vista disso, o principal propósito do Mobral era alfabetizar pessoas com idade entre 15 e 35 anos que deveriam aprender a ler, a escrever e a executar os cálculos matemáticos, para que assim pudessem obter melhores condições de vida. “A educação enquanto sinônimo para a emancipação sempre foi a intenção do educador Paulo Freire [...]”(ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, p. 2, 2021) e ele “[...] reconhecia que viabilizar uma educação crítica, reflexiva e emancipatória significava proporcionar um caminho capaz de tornar a humanidade agente da sua própria história, ciente das suas escolhas éticas e cidadãs” (ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, p. 2, 2021). No entanto, infelizmente, na prática o Mobral não funcionou como previsto, mas mesmo enfrentando várias barreiras o programa conseguiu reduzir consideravelmente o número de analfabetos no Brasil. E em 1985, por meio do Decreto nº. 91.980, de 25 de novembro, o presidente da república José Sarney o extinguiu.

Todavia, durante a permanência do Mobral, e em paralelo a ele, no ano de 1971 foi implantado o Ensino Supletivo, que consistia em ofertar a conclusão dos estudos aos jovens e adultos que não puderam finalizá-lo no tempo regular e na idade considerada apropriada. Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692/71, no Capítulo IV, aborda as finalidades do Ensino Supletivo:

Art. 24. O Ensino Supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenha seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

E no artigo 25, descreve o público que deveria ser atendido:

Art. 25. O Ensino Supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão a estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar os maiores números de alunos.

A LDB nº 5692/71 almejava alcançar o maior número de jovens e adultos analfabetos ou semianalfabetos possíveis. Para isso, as Secretarias de Educação poderiam utilizar os métodos que melhor atendessem às necessidades dos estudantes, ou seja, as aulas poderiam ser presenciais, transmitidas via rádio, TV, correspondência ou outra metodologia mais viável. Apesar disso, tal qual o Mobral, o Ensino Supletivo não conseguiu extinguir o analfabetismo no Brasil.

Em 1985, pelo Decreto nº. 91.980, de 25/11/1985, José Sarney presidente da nova república criou a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) que funcionava de maneira descentralizada, por meio de convênios firmados entre o Ministério da Educação - Marco Maciel era o ministro da educação durante a implantação -, as Secretarias de Educação (estaduais e municipais) e instituições (comunitárias ou privadas). O programa tinha por objetivo alfabetizar e ofertar educação básica às pessoas que não tiveram acesso à escola ou tiveram que abandoná-la precocemente, e também auxiliar tanto financeiramente quanto tecnicamente as iniciativas que incentivaram a educação de jovens e adultos no país.

No ano seguinte, a Fundação EDUCAR já atendia cerca de 763 mil alunos, devidamente matriculados por todo o Brasil. Apesar disso, Fernando Collor de Mello, novo presidente da república, por meio da Lei nº. 8.209, de 12 de abril de 1990, extinguiu o programa e implantou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tinha por meta ofertar um ensino reduzido, duas séries por ano, sendo assim mais uma maneira de reaver discentes para que pudessem concluir seus estudos e conseqüentemente entrarem mais capacitados no mercado de trabalho. Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, regulariza a EJA e no Capítulo II, Seção V, artigo 37, afirma que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E no artigo 2º ressalta que o “Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Tendo em vista concretizar os objetivos exposto na LDB 9394/96, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) -, regulamenta que os(as) estudantes da EJA são jovens e adultos(as), trabalhadores(as) em sua maioria, que chegam à escola após um longo período de afastamento com valores, experiências/conhecimentos diversificados e por isso, precisam ser atendidos(as) pela

equipe escolar com uma metodologia diferenciada, onde eles(as) possam ser vistos não somente como estudante, mas principalmente como cidadão(ã).

Por esse motivo, as três funções explicitadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 devem ser aplicadas na EJA, são elas: Reparadora - que possibilita uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais (p. 9); Equalizadora - que oportuniza aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (p. 9); Permanente/Qualificadora - que propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida (p.11).

Em complemento às normativas que direcionam a EJA, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 frisa que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promover e incentivá-la com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, muitos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as) são privados(as) deste direito, por precisarem ajudar financeiramente a família e começarem a trabalhar, ainda na infância. Em consequência, devido ao cansaço ou falta de incentivo familiar/escolar, acabam abandonando os estudos antes mesmo de serem alfabetizados e, muitas vezes, só retornam às unidades escolares quando o mercado de trabalho exige certificações e/ou qualificações para assumirem determinados cargos/funções.

De maneira sucinta, a EJA é uma modalidade da Educação Básica que tem por princípios garantir um ensino de qualidade a estudantes de diversas faixas etárias que por diversos motivos não concluíram o ciclo estudantil na idade prevista. Isto posto, o Estado deve proporcionar a esses(as) estudantes a oportunidade de retornarem à escola para que recuperarem o conhecimento acadêmico não adquirido na infância ou adolescência e assim contribuam intelectualmente em seus lares, comunidades, estados e país.

Portanto, para haver um ensino de excelência na EJA, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como diretores(as) e secretários(as) escolares devem estar atentos aos seguintes documentos normativos desta modalidade ensino:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, especialmente os artigos 37 e 38;

- Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000, explicita os conceitos da LDBEN, amplia o sentido da EJA para o de uma educação continuada, ao longo da vida e atende as funções reparadora, equalizadora e qualificadora;
- Resolução CNE/CEB nº. 1, de 05 de julho de 2000, implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), a qual designa os princípios que regem a EJA;
- Resolução CNE/CEB nº. 2, de 19 de maio de 2010, institui as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais;
- Resolução CNE/CEB nº. 3, de 15 de junho de 2010, dispõe as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA) que regulamenta a duração dos cursos da EJA e a idade mínima para a ingressão nessa modalidade de ensino;
- Resolução CNE/CEB nº. 3, de 13 de maio de 2016, institui as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
- Resolução CNE/CEB nº. 4, de 30 de maio de 2016, implementa as Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade dentro do Sistema Prisional Brasileiro;
- Resolução CEE/TO nº. 64, de 16 de março de 2021, dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins.

Desta forma, as unidades escolares que ofertam a EJA devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que orientam a versatilidade do currículo, tempo e espaço para que os(as) estudantes não sejam prejudicados, visto que as escolas possuem autonomia para delinear a estrutura curricular e duração dos cursos. E considerando que a maioria dos(as) estudantes da EJA trabalham durante o dia e estudam à noite, o artigo 12, parágrafo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orienta que: “Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (2013, p. 66). Assim, a equipe pedagógica, administrativa e professores(as) precisam trabalhar de forma diferenciada com os(as) estudantes-trabalhadores(as), pois eles(as) retornam a vida estudantil trazendo consigo uma vasta

bagagem de conhecimento de mundo, essencial para o seu cotidiano, e que deve ser utilizada dentro e fora da sala de aula.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, prezando pela formação integral dos(as) estudantes têm por finalidade assegurar que a EJA tenha um modelo pedagógico diferenciado, capaz de atender as singularidades das diversas faixas etárias, personalidades e contexto de vida dos(as) alunos(as). Em função disso, determina que as unidades escolares priorizem os seguintes princípios: o da Equidade - responsável pela distribuição específica dos componentes curriculares nos diferentes níveis de ensino da EJA; o da Diferença - que presume a identificação e o reconhecimento da alteridade dos jovens e adultos durante sua formação, propiciando o reconhecimento da virtude de cada um e a evolução de seus conhecimentos e princípios; e o da Proporcionalidade - que trata da distribuição e aplicação apropriada dos componentes curriculares face às primordialidades da EJA.

Todavia, para que o(a) aluno(a) possa matricular-se na EJA é necessário ter a idade de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental - esta etapa do curso deve ofertar no mínimo 2.000 horas -, e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio - esta etapa do curso deve ofertar mínimo 1.200 horas -, conforme a Resolução CNE/CEB nº. 3, de 15 de junho de 2010, pois se considera que nessa faixa etária o(a) estudante já deveria ter concluído as referidas etapas do ensino regular. Porém, não basta ofertar a matrícula, é necessário que a equipe escolar garanta a permanência, democratização e sucesso acadêmico desses(as) estudantes.

Para efetivar a dimensão formativa prevista e esperada no contexto da EJA, o(a) docente de Literatura da EJA precisa apresentar um olhar especial para com seus/suas estudantes e apresentar para eles(as) o quão importante essa disciplina pode ser para sua formação social em articulação com suas próprias vidas cotidianas. Dado que, segundo Aristóteles (filósofo grego, séc. IV a.C.), “arte literária é mímese; é a arte que imita a palavra”. Ou seja, a Literatura seria uma imitação da realidade mediante as palavras, assim não está alheia ao seu papel perante a sociedade, sendo indispensável na constituição do homem como cidadão e sujeito agente de transformações socioculturais.

Por conseguinte, a leitura literária oportuniza uma vasta diversidade cultural aos(as) estudantes, possibilitando assim um novo sentido para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Silva defende que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo

compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (2009, p. 45). Dado isso, o exercício da leitura literária proporcionará ao(a) estudante da EJA a possibilidade de tirar suas próprias deduções sobre a obra lida, desenvolvendo assim sua criticidade e subjetividade no dia a dia, contribuindo para haver uma relação harmoniosa entre o sujeito e o coletivo, uma vez que os(as) leitores(as) irão construir conhecimentos que possivelmente os(as) ajudarão a resolver seus conflitos pessoais e sociais.

Como resultado, “[...] adentrar no mundo literário é mergulhar em um mundo encantado que ganha forma através das palavras, e por meio destas consegue desenvolver no(a) aluno(a) o prazer em ler, interpretar e analisar” (PEREIRA; PEREIRA, 2018, p. 1). Isto significa que o(a) estudante, através das interpretações, construídas durante a leitura literária, tem a oportunidade de constituir opiniões e conseguirá fazer escolhas que contribuirão para o seu crescimento pessoal, profissional e social, pois os textos/livros literários trazem em seus contextos referências sobre fatos econômicos, políticos, sociais e históricos de períodos específicos, os quais têm por objetivo auxiliar o(a) leitor(a) na compreensão de fatos específicos e na construção de sua história.

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996, p.15), enfatiza que: “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Logo, os textos/livros literários tendem a extrapolar as experiências cotidianas e construir com a pessoa leitora outros modos de organização do mundo e das relações que nele se desenvolvem.

2. A importância da leitura literária na EJA

Como adiantado, o acesso à leitura de livros e textos literários não foi uma realidade para muitos(as) estudantes que tiveram de abandonar os estudos ainda na infância para poderem trabalhar e assim ajudarem seus responsáveis nas despesas de casa, pois pertencem/pertenciam à classe marginalizada da sociedade. E em busca de uma melhor qualidade de vida, não estabeleceram elos com a leitura literária, mesmo, como já citado, quando tardiamente alfabetizados. No entanto, o acesso à Literatura, assim como à educação, é um direito dos(as) estudantes da EJA, porque permite que conheçam seu papel na sociedade, se reconheçam no tempo, no espaço, respeitem a si e aos outros. Para Kleiman (2002, p. 12), “é lendo que adquirimos novos conhecimentos, desafiamos nossa

imaginação e descobrimos o prazer de pensar e sonhar”. A Literatura por meio de suas obras apresenta ao(a) leitor(a) novos horizontes, bem como diversificados modos individuais e coletivos de alcançá-los.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 89 e p. 525), identifica que o(a) estudante ao se envolver com a leitura literária desenvolve critérios estéticos para fruição, como também ao conhecer a Literatura ele(a) tem a oportunidade de apresentar a si e à sociedade suas faculdades humanizadora e transformadora dos contextos em que a pessoa existe, age e projeta mundos possíveis. E reforça que a leitura de textos/livros literários deve ser primordial tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e não deve ser substituída por leituras secundárias como forma de simplificação didática, visto que:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2018, p. 158).

Nesse sentido,

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 501).

Desse modo, a EJA deveria oportunizar aos(as) cidadãos(ãs) que não tiveram como estudar na idade costumeira uma nova possibilidade de retornarem à escola e por meio de uma perspectiva humanizada de ensino, concluírem seus estudos. Para tanto, é fundamental capacitá-los para o ambiente acadêmico e para que se tornem cidadãos qualificados, capazes de ajudarem a si e a sociedade em que vivem. Segundo Paulo Freire (1992, p.41), “a educação de jovens e adultos deve ser repensada como um processo permanente, devendo ter [n]a leitura [uma meta] crítico-transformadora, contrário à leitura de caráter memorístico”. Dado este objetivo, o estudo da Literatura é primordial para que jovens e adultos desenvolvam sua criticidade de modo articulado com os conhecimentos e experiências construídos nos diversos espaços individuais e sociais que coabitam.

Diante disso, ao apresentar obras literárias aos(as) estudantes da EJA é necessário considerar que eles(as) possam reconhecer-se nos textos/livros lidos, percebam que o fato relatado na obra literária está interligado à sua vida, sua história, assim como à sua identidade como discente e cidadão(ã). Para Paulo Freire (1989), “[...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Portanto, não se trata de reconhecer-se exclusivamente como identificação, mas sim como coerência, ou seja, mesmo que aquilo que ali é tratado no texto/livro literários não seja vivenciado pelo(a) estudante, é passível de ocorrer na vida de alguém, inclusive de alguém próximo, e a pessoa leitora consegue tomar consciência sobre esse fato e posicionar-se em relação a ele.

E em razão de trazerem “consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens de modo crítico” (ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, p. 4, 2021). Assim, os modos de operar a linguagem, mesmo que não sejam coincidentes com os(as) do(a) estudante, ele(a) se sentirá motivado(a) em realizar a leitura, uma vez que, poderá compreender e apreciar a diversidade que eles, os modos de operar discursivos, lhes são apresentados sobre as linguagens em suas relações mundanas.

Como resultado, a Literatura pode despertar (e deveria ser incentivada nesta direção) sensações, emoções e sentimentos, até então desconhecidos(as) pelo(a) estudante, pois, ela ressoa nas experiências pessoais e coletivas de quem lê, à proporção que, simultaneamente, aumenta a capacidade linguística, desenvolve a oralidade, entre outras habilidades de ordem técnica que influenciam práticas culturais, sociais e econômicas das mais diversas ordens. Por esse motivo:

[...] a Literatura é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo, pois mediante o trabalho com a linguagem, instiga-nos à reflexão, contribuindo para nossa própria formação humana (SILVA; SOUZA, 2012, p. 36).

Isto é, a leitura literária se efetiva no emaranhado de mundos que pode aproximar e diferenciar a pessoa leitora das possibilidades de existência. Ela precisa ir além da decodificação, dado que, só acontece quando ao ler uma obra o(a) leitor(a) se sente parte dela e conseqüentemente da sociedade, humaniza-se, porque ao interligar suas

experiências (simbólico-emocionais) à leitura, ele(a) começa a se reconhecer diante da realidade exposta pelo(a) autor(a) e a que o cerca.

A pessoa leitora deve adentrar nas entrelinhas e camadas mais profundas do texto, uma vez que, há várias interpretações possíveis para e sobre uma mesma obra, sempre passíveis de entrelaçamento com enunciados construídos pelo(a) autor(a). Outrossim, “o texto literário permite ao leitor transitar livremente entre os universos do mundo escrito e não-escrito e está carregado de elementos potenciais plurissignificativos que estão atualizados no ato de leitura” (RIBEIRO, p. 165, 2004), ele(a) precisa ser capaz de se desvincular da obra, tê-la como um disparador das relações que estabelece com o mundo, sem se prender a leitura como fonte de qualquer verdade absoluta ou redutora (objetivos muitas vezes presentes na leitura analítica).

Posto isto, é importante que os(as) estudantes da EJA possam articular seus conhecimentos sobre o mundo com as propostas de mundos presentes nas obras literárias, porque assim, poderão ampliar sua capacidade de refletir sobre e intervir na sociedade à sua volta. Para Costa e Conceição “a riqueza cultural, os conhecimentos prévios dessas pessoas os tornam produtores de saber, capazes de aprender e essa conquista transforma-se em mola impulsionadora para o desejo de novas descobertas” (p. 103, 2019), ou seja, articular a relação triádica que constitui a subjetividade: pessoa ↔ coisa ↔ mundo, que neste contexto se organiza como pessoa ↔ literatura ↔ sociedade, não para compreender a obra em si como objetivo principal, talvez como resultado decorrente, mas sim para se entender no mundo e construir modos mais respeitosos, democráticos e solidários de estar no mundo.

Paralelo a leitura literária há a Subjetividade nas linhas/entrelinhas dos textos/livros posta pelo(a) autor(a), bem como, a subjetividade individual e/ou social intrínseca ao leitor(a) da obra. Consequentemente, “a subjetividade é interpretada como a habilidade humana de manifestar as emoções através de uma especificidade simbólica, ela estrutura-se conforme os efeitos das circunstâncias que estão ligadas a segmentos históricos e culturais” (GONZÁLEZ REY, 2019, p.15). À vista disso, é desde esta perspectiva de dupla relação triádica (pessoa ↔ literatura ↔ sociedade e pessoa ↔ coisa ↔ mundo), que a presente trabalho apresenta a relevância da Subjetividade no ensino de Literatura para a formação social dos(as) estudantes da EJA, em outros termos, antes de realizar/apreciar a leitura literária o sujeito/cidadão/estudante é apenas “uma” pessoa em busca de “uma” coisa na imensidão de “um” mundo, não se reconhece como protagonista

da sua história, apenas é levado(a) pelas imposições/necessidades diárias, ao contrário “da” pessoa leitora que utiliza “a” literatura para trilhar novos caminhos e ultrapassar barreiras impostas “à” sociedade. Isto significa que a pessoa leitora para compreender/interpretar as informações adquiridas através da leitura ou concomitante a ela, utilizar-se-á das noções de subjetividade individual e/ou subjetividade social apresentada por Fernando González Rey, mesmo que inconscientemente.

3. Literatura não é uma ação racionalizante, é antes sensibilização para subjetivações

A escola, por meio dos(as) docentes e ações educacionais, precisa ser uma das maiores impulsionadoras da prática da leitura literária, tão essencial para a formação afetiva, cognitiva e social da pessoa humana. Isto porque, sem a escola, ou fora dela, a Literatura tende a perder força e até desaparecer como prática humana, dados os contextos de funcionalidade e utilitarismo a partir do que a vida cotidiana tem se organizado. Porém, a Literatura em si não depende da escola para manter-se existente, ao passo que, o “letramento literário ultrapassa os limites da escola visto que pode se dar antes mesmo da alfabetização escolar, assim como continua ao longo da vida do indivíduo” (SILVA; SOUZA, p. 42, 2012). Apesar disso, nossa configuração atual de sociedade faz com que nosso contato com a Literatura propenda a se dar cada vez mais em decorrência das práticas escolarizadas.

Tendo em vista que as narrativas orais, como a Literatura, desapareceram dos grupos comunitários e como o convívio familiar majoritário não incluiu o “compartilhamento de momentos literários”, a escola foi se tornando o espaço prioritário para a leitura literária, todavia “promover o letramento literário não significa apenas promover a apropriação da leitura e da escrita, mas fazer com que estas sejam significadas e apreciadas” (SILVA; SOUZA, p. 43, 2012). Posto que, nem mesmo as bibliotecas, como instituições com apelo literário, ocupam lugar central na leitura literária de todas as cidades.

Apesar disso, a leitura literária permite que a pessoa transite e conecte aspectos da vida ordinária com produções do imaginário social e da imaginação pessoal, tanto para produzir prazer estético quanto para aprofundar em temas pontuais da vida corrente. Este trânsito entre as vidas vividas como cotidianos e vidas que se projetam no campo da imaginação impede a Literatura de ser apenas uma ação informativa ou de ordem

cognitiva/racional. Pelo contrário, ela é ação humana para despertar sensibilidades e produzir subjetivações das mais diferentes ordens: daquelas que são pontuais a respeito de alguém e outras que se referem a grupos e comunidades de pessoas.

Segundo Lajolo (1982), a Literatura é uma expressão da realidade interpretada pela Subjetividade de alguém, por meio da produção artística. Portanto, a leitura de textos literários é essencial na formação global da pessoa exatamente porque permite acesso a mundos interpretados por outras pessoas e a criação de possibilidades de mundos diferentes daquele que a pessoa vivencia no dia a dia. E por isso faz-se necessário trabalhar a Literatura com os(as) estudantes da EJA apresentando a eles(as) textos diversificados, além dos que estão habituados em seu cotidiano. Nestes termos, para Rouxel (2013, p.20):

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Contudo, o processo ensino-aprendizagem da Literatura na EJA está um passo atrás da possibilidade de qualquer construção de autonomia e criticidade, já que estudantes desta modalidade de ensino não leem um texto/livro há anos, seja pela frágil ou inexistente alfabetização, seja pela falta de contexto para criação de desejo e gosto pela Literatura. As implicações negativas dessa observação são reconhecidas por Lajolo (1994, p. 106), para quem “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisam ler muitos”. Por isso, ao planejar as aulas de Literatura, o(a) docente deve observar as especificidades contextuais e históricas dos(as) alunos(as) da EJA e selecionar textos/livros que possam atrair sua atenção, despertando o desejo de compreender o que está escrito nas linhas e entrelinhas, desmistificando assim o pensamento de que ler obras literárias é chato, cansativo e se constitui como realidade distante da deles(as). Em parte, tal distanciamento se configura na medida em que o foco de análise da obra literária na aula de Literatura se aparte dos próprios pensamentos, sentimentos, experiências e posicionamento de mundo de cada estudante. Logo, se Literatura é a interpretação de mundo feita por alguém, sua leitura é igualmente outra interpretação do mundo que se nos apresenta por meio da escrita.

Neste sentido, e segundo John Firth (In: GERALDI, 1997, p. 23), “o ensino de literatura passaria a ser o vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação”. Isto significa que a leitura literária precisa tornar-se um recurso que auxilie os(as) estudantes a solucionarem conflitos pessoais, assim como a participarem de forma crítica das transformações culturais e sociais de seu país, estado, cidade, bairro e principalmente de seus lares, uma vez que a leitura o aproxima de sua realidade. Quem sabe assim o(a) discente perceberá com alguma nitidez o que acontece à sua volta e fará aproximações e, também, distanciamentos entre o texto/livro lido e o conhecimento empírico que traz consigo.

Ainda que estas possam ser condições para o ensino de Literatura em todas as etapas e contextos da educação escolarizada, por que na EJA elas se tornam demandas metodológicas mais urgentes? Para responder este questionamento é necessário ponderar que os(as) estudantes da EJA possuem idades dissemelhantes e conseqüentemente retornaram à escola com perspectivas, objetivos e experiências igualmente diversificadas. Por esse motivo, é necessário aproximá-los(as) de suas realidades, dando-lhes oportunidades para exporem seus anseios e de serem protagonistas da sua vida escolar-social. Algo que já deveria acontecer na chamada escola regular, com estudantes mais jovens, mas que não se apresenta como o quadro mais frequente na educação brasileira. Sabemos que muitas vezes a infância é erroneamente tida por muitas pessoas como a etapa da vida em que se está construindo a própria história, em oposição aos adultos, que já tem a sua história construída, ainda que se mantenha em curso. Assim, visando amenizar a urgência de conhecimentos literários que o(a) estudante da EJA apresenta ao retornar à escola, é inevitável que o(a) docente de Literatura adote uma metodologia que oportunize o(a) discente a compartilhar suas vivências com colegas de turma e público extraescolar.

Observe, se a articulação triádica, pessoa ↔ literatura ↔ sociedade, na infância muitas vezes é negada ou dificultada pela suposta falta de experiência da pessoa no mundo, devido à sua condição de pessoa não adulta, o que justificaria a ausência de tal articulação no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Ao tentar responder essa questão, provavelmente o(a) estudante e o(a) professor(a) esbarram na leitura como capacidade cultural de subjetivação social, validada positivamente pelos grupos hegemônicos e dominantes em relação à cultura e à política escolar, em outros termos, a

capacidade da leitura (e da escrita) apresenta-se neste contexto (preconceituoso) como imprescindível para que a pessoa adquira experiências aprovadas pelos regimes sociopolíticos vigentes como passíveis de compartilhamento e de importância comunitária. Em suma, para a infância, a pouca idade é o que ofusca a importância da relação triádica. Já na EJA, a dificuldade de escrita e de leitura se configura como o entrave simbólico de natureza equivalente ao que se passa com as crianças. Em um e no outro caso, a pessoa, frequentemente, se percebe (e é colocada nesta condição) apartada da sua própria vida cotidiana nas relações de ensino e de aprendizagem em Literatura, com foco na leitura literária.

Veja: se a EJA tem por objetivo, além da formação escolar, contribuir para que estudantes consigam ampliar sua formação cidadã e global, na medida em que possam integrar a experiência da leitura literária com momentos de importância simbólica e emocional de suas vidas, ao expandirem sua autonomia no modo de habitarem o mundo, podem colaborar com as mudanças políticas, sociais e culturais da sua comunidade, ainda que não tenha como garantir que isso de fato ocorrerá. Além desses objetivos de formação, não deve se desconsiderar, claro, o aperfeiçoamento de capacidades profissionais técnicas decorrentes da escrita e da leitura. O processo necessário para tais fins é aquele em que cada estudante tenha condições de, pela capacidade de fruição e de análise na leitura literária, reconhecer-se em algumas histórias lidas e diferenciar-se em outras.

Esse exercício de articulação de si e de seu mundo com o todo das histórias amplia a capacidade de elaborar diversas formas de interpretações das histórias, bem como de explorar as subjetividades presente nos textos/livros literários e de se posicionar criticamente frente ao exposto, tendo a sua própria subjetividade como ponto de ancoragem do processo. Não se trata de buscar aquilo que é similar ao seu modo de existir no mundo. Pelo contrário, trata-se de auxiliar cada estudante a entender que seu modo é apenas um modo possível de existir no mundo e que existem muitos outros igualmente possíveis e necessários. E a integração desses diferentes modos de existência aos seus, permite que se expanda para si o mundo e suas relações com ele. Essa relação pessoa ↔ cultura ↔ mundo não inclui apenas a dimensão individual, pessoa ↔ pessoa, mas também a esfera coletiva das existências, já que, para González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade está relacionada às características simbólicas e emocionais dos seres humanos tanto individual como socialmente.

Na direção do exposto, o Parecer nº 11/2000 ressalta a importância da experiência na aprendizagem dos(as) estudantes da EJA:

[...] a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo (BRASIL, 2000, p.53).

O parecer referido explicita a necessidade de se compreender que a articulação triádica, pessoa ↔ literatura ↔ sociedade, não se dá imediatamente e tampouco de modo definitivo. É necessário que se desenvolvam meios para adentrar as camadas mais profundas dos textos/livros literários, isto é, adentrar nas entrelinhas, de modo a permitir que a pessoa leitora desbrave as manifestações das subjetividades das personagens, compreenda os contextos sociais em que as mesmas se fazem possíveis, adentre na perspectivação do mundo por parte da pessoa escritora, para que então possa articular aquelas experiências simbólicas e emocionais com as suas próprias. Por essa razão, no mais das vezes, a subjetividade em toda a sua complexidade não se apresenta de forma direta. É preciso analisar todo o contexto exposto na obra, de modo a articular a dimensão social com a dimensão individual da subjetividade, mergulhar nos pormenores da trama, observar ações, reações, intenções, pensamentos e comportamentos. Isto significa ir além do que está explícito nas linhas, significa também ir mais fundo na própria existência, de modo a entretecer a si e a obra numa leitura que não é só da obra, nem só de si. É a compreensão daquilo que emerge no encontro de si com a obra em um contexto sociocultural específico.

Considerações Finais

A leitura literária por propósito incentivar estudantes a questionarem, também, suas convicções e hábitos, ao analisarem e fruírem as obras. Nessa direção, a subjetividade, como categoria de análise e de organização da intencionalidade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, oportuniza estudantes a desenvolverem sua subjetividade individual, constituída a partir das suas experiências simbólicas e emocionais pessoais com o texto, com colegas de turma e com os contextos de leitura.

Complementarmente, a subjetividade social possibilita algum acesso às diversas maneiras de sistematizar uma sociedade, de vivenciá-la, de reconhecer seus modos de

organização, para que se possa, quando necessário, questioná-los e, quiçá, propor outros modos de operar o e no mundo. Articuladas e tensionadas entre si, subjetividade individual e subjetividade social, através da leitura e análise de textos/livros literários, e enquanto processo em coevolução, possibilitam a formação da identidade de cada estudante da Educação de Jovens e Adultos. Sua atuação no mundo, no final das contas, seja como sujeito ou membro de um grupo, é que está em foco, com vistas à evolução da pessoa enquanto cidadã crítica, apta a contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e das coletividades que ajuda a configurar.

Diante disso, a subjetividade precisa ocupar lugar mais central tanto nos métodos de análise de obras literárias em contextos educacionais, como nas intencionalidades pedagógicas de docentes de Literatura, que se entende que discussões como as aqui apresentadas são urgentes e podem trazer significativos avanços para a área dos estudos literários no campo da educação, em especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Referências

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 15/06/2022, às 18h53.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000*. Contempla as funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 maio 2010, seção 1, p. 20.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2010, seção 1, p. 66.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2016, seção 1, p. 6.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 4, de 30 de maio de 2016*. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2016, Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

COSTA, Andrea Barros Daltro de Castro; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da Conceição. O Processo de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA): As vozes dos cidadãos da resistência. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, Fortaleza, v. 02, n. 3, p. 93-112, jan.-jun. 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor- aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Editora Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora ática, 1994, 4ª edição.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; REY, Fernando Luiz González. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; REY, Fernando González; PUENTES, Roberto Valdéz. *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade [recurso eletrônico]: discussões sobre educação e saúde*. EDUFU, 2019.

MOBRAL - <http://querepublicaeessa.an.gov.br/> - Acessado em 15/06/2022, às 10h09.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. <https://docplayer.com.br/8241757-A-historia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil.html>. Acessado em 20/07/2020, às 15h12.

RESOLUÇÃO CEE/TO N° 64, de 16 de março de 2021. Dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. De Fernando Sabino a Machado de Assis Uma releitura de “Dom Casmurro”. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 157-174, 2004.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Marcelo Alves; SOUZA, José Antonio de. A Leitura Literária: Especificidades e Contribuições para a Humanização do Aluno/Leitor. *Interfaces da Educação*. Parnaíba, v. 3, n. 8, p. 35-47, 2012.