

A SEDUÇÃO DESPEDAÇADA: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA

Lucelena Ferreira *

RESUMO

A pesquisa apresentada neste artigo tem como objetivo buscar indícios das representações e práticas de leitura de alunos de uma escola pública carioca, cursando o terceiro ano do ensino médio. O foco da investigação é a influência do ensino de língua e literatura na relação dos alunos com a leitura. A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, na perspectiva da História Cultural, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. Para isto, foi realizado um trabalho de campo etnográfico. A análise dos dados mostrou que, no que diz respeito à maioria dos alunos, a professora não consegue atingir sua meta de contribuir para o letramento literário dos alunos.

Palavras-chave: Letramento – Representações – Práticas

ABSTRACT

TORNED SEDUCTION: READING REPRESENTATIONS AND PRACTICES IN PUBLIC HIGH SCHOOL STUDENTS FROM RIO DE JANEIRO

This paper aims to understand the representations and practices of reading of concluding students in a Rio de Janeiro public high school. The focus of research is how teaching of language and literature influences the relationship of students with reading. The concept of representations used is based on Roger Charter's ideas, who identified them as classification and judgment schemes that organize world understanding. Data was collected through fieldwork. Data analysis showed that, for most students, teacher do not achieve its goal of contributing to the literacy of students.

Keywords: Literacy – Representations – Practices

* Doutora em Letras e doutora em Educação pela PUC-Rio. Pesquisadora do GEALE / PUC-Rio (Grupo de Estudos em Antropologia da Leitura e da Escrita). Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UNESA (Universidade Estácio de Sá / RJ). Endereço para correspondência: Av. Presidente Vargas, 642/22º andar, Centro – 20071-001 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: lucelena@terra.com.br.

Este artigo origina-se de uma pesquisa acerca da relação de alunos do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca com a leitura, evidenciada em práticas e representações, tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. Considerando a visão do aluno, pretendeu-se desvendar o que lê o universo discente pesquisado e, além disso, compreender quando, como, para que e por que lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino de língua/literatura nesse processo. Na perspectiva adotada, a etnografia figura como opção teórico-metodológica. Os fenômenos educacionais foram observados com o apoio de conceitos e estratégias do campo antropológico. O que define a etnografia, para Geertz, é o esforço intelectual empreendido para a elaboração de uma “descrição densa” sobre a cultura estudada, compreendida como texto ou “teias de significados” que devem ser interpretados. O autor propõe um modelo de análise cultural hermenêutico. Assim, investiu-se em um olhar relativizador, tendo como meta o abandono dos preconceitos etnocêntricos, com vistas a um descentramento que permita perceber a ótica do outro.

Questões teórico- metodológicas

A abordagem de representações utilizada tomou por base os trabalhos de Roger Chartier, que as identifica como esquemas construídos de classificação e julgamento que organizam a apreensão do mundo real, sendo sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as geram. As representações se estabelecem como disposições estáveis e partilhadas, sendo matrizes de discursos e práticas. Chartier pensa as representações sempre inseridas em um campo concorrencial. O autor francês destaca que é necessário considerar as lutas de representação na sociedade. Para ele, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (1988, p.17). Para esta pesquisa, interessa perceber harmonias e contrastes das representações e práticas de leitura dos alunos em relação à cultura escolar.

Vale ressaltar que não se pode pensar em representações e práticas de leitura hoje sem levar em conta a “revolução do texto eletrônico”, que, segundo Chartier, é mais importante do que a de Gutenberg. Com o advento do texto eletrônico, modificam-se, além da técnica de reprodução, as estruturas e o suporte em que o texto é oferecido. Transformam-se os modos de organização, de estrutura, de consulta ao texto. Surge o “leitor navegador”, que se arrisca na imaterialidade dos “arquipélagos textuais sem margens nem limites” (CHARTIER, 1999a, p.101). Ao estudar a leitura como ato concreto, pelo prisma da História Cultural da leitura, Chartier considera os leitores empíricos e as “redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos” (1988, p.122). O autor lança olhar sobre os gestos, objetos, posturas em torno da leitura, considerando que estes mudam com tempos e lugares. Perceber de que forma o grupo estudado representa e pratica a leitura no bojo dessas transformações historicamente tão recentes (e ainda em curso), que promovem a convivência de suportes e modos de ler tão distintos, é um desafio desta pesquisa.

Para o historiador francês, leitura é prática cultural que envolve apropriação, invenção, produção de significados a partir da interação entre leitor e texto. Além disso, há que se considerar o fato de que todo indivíduo está inserido em um contexto social. Ele também é expressão do coletivo. A singularidade do leitor é perpassada pela influência da(s) comunidade(s) da(s) qual(is) faz parte, por seus modelos e normas. Para que se compreenda o processo de construção de significados, torna-se fundamental considerar, além das competências e práticas do leitor, as formas discursivas e materiais do texto, o tipo de suporte e, ainda, os códigos e convenções que regem as práticas da(s) comunidade(s) de leitores à(s) qual(is) pertence cada leitor singular (CHARTIER, 1988). Ao investigar esta comunidade escolar de leitores, importa desvendar os valores, as normas e regras que guiam as práticas legitimadas no âmbito da relação com a leitura. Quais os constrangimentos que impõem à leitura? Quais são os textos e autores paradigmáticos? De que maneira são apropriados

pelos alunos? Quais são as posturas, os gestos, os suportes legitimados? Pretende-se, ainda, refletir sobre os efeitos que a participação nesta comunidade escolar de leitores tem para a auto-representação que os alunos elaboram. Para Chartier, a identidade social se constrói a partir de representações e práticas.

O trabalho de campo, de viés etnográfico, incluiu contato direto e prolongado com os sujeitos estudados, em contexto específico (aulas de Língua Portuguesa), em um processo de observação participante. A observação deu-se em visitas regulares (acompanhando dois ou três tempos de aula por semana), realizadas durante um semestre letivo em 2007 e meio semestre letivo em 2008. Foram observadas duas turmas de terceiro ano do ensino médio (uma em cada período de observação), durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Luana¹. Para coleta de dados, o trabalho de campo incluiu, ainda, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos e com a professora.

Segundo Geertz (1989, p. 75), a ideia mais importante da antropologia do tipo “do ponto de vista do nativo” (praticada nesta pesquisa) é a de que o sentido é socialmente construído e cabe ao etnógrafo interpretá-lo. Nesta perspectiva, opera-se com a desnaturalização dos fenômenos, compreendendo-os como histórica e socialmente construídos. Gilberto Velho (2004) afirma que os grupos (e os indivíduos dentro dos grupos), em interação, estão em constante processo de “negociação da realidade”, que se configura em possibilidade de negociação de interpretações.

Notícias do campo

Como critério de seleção da escola para a pesquisa, priorizou-se uma instituição que, à primeira vista, não inviabilizasse, ao menos no que tange a infra-estrutura e qualidade de formação docente, um trabalho pedagógico de formação de leitores voltado para o letramento, com condições de proporcionar uma escolarização adequada da literatura (SOARES, 2006). De acordo com Magda Soares, letramento seria “o *estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades

letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita” (2002, p.3), ou seja, que estão aptos a atender às demandas sociais nesse campo, incluindo, obviamente, as demandas no âmbito profissional. Cabe ressaltar que há diversos níveis de letramento - ou letramentos². O conceito de letrado deve considerar as competências diferenciais relativas aos vários tipos de letramentos (digital, literário, funcional etc.). Para esta pesquisa, interessa particularmente refletir sobre a proposta de letramento literário da professora. A noção de letramento literário vem sendo desenvolvida com ênfase pelo GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do CEALE/UFMG e está ligada à formação do leitor de literatura e sua apropriação da tradição literária (CORRÊA; RIBEIRO, 2004). Como explica Paiva:

Interessam ao Grupo as práticas sociais de leitura e escrita presentes em instâncias sociais de circulação de livros, no interior e entre as quais os sujeitos interagem em situações de comunicação. Tal abrangência justifica a escolha do termo *letramento*, considerado como expressão que sintetiza de forma mais condizente o processo social e individual de apropriação do mundo da escrita pelos leitores, inclusive professores e alunos (2004, p.45).

A escola pública estadual em questão localiza-se em uma área nobre da zona sul carioca e oferece o ensino médio regular. No exame do Enem de 2008, essa instituição obteve resultados acima da média das escolas do estado do Rio de Janeiro. Em termos de infra-estrutura, a escola conta com um prédio de três andares e dezenove salas de aula no total, além de possuir pátio externo, biblioteca, sala de computadores, sala de vídeo, laboratório de química e física, refeitório.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a quase totalidade do corpo discente é originária de comunidades de baixa renda. Nas entrevistas que realizei, confirma-se que

¹ Os nomes dos sujeitos pesquisados serão aqui substituídos por nomes fictícios.

² “Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.10).

lá também moram suas famílias, pais, irmãos, namorados. De acordo com o PPP, o perfil dos alunos é de jovens que sofrem cotidianamente com a violência nas comunidades onde residem, têm certa vulnerabilidade – gravidez precoce, drogas e doenças sexualmente transmissíveis –, muitas vezes relacionada a desajustes familiares (que incluem desemprego, alcoolismo, separação dos pais etc.). O perfil socioeconômico dominante entre os alunos foi percebido a partir de dados objetivos colhidos nas entrevistas, tais como local de residência (residem em favelas e comunidades de baixa renda), tipo de profissão e escolaridade dos pais (sempre reduzida, nenhum com curso superior), necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar (relatada por alguns) etc. Em relação à cor, a quase totalidade dos alunos se definiu com termos como: ‘pardo’, ‘típico brasileiro’, ‘entre branco e negro’, ‘mestiço’. A média de idade do grupo é dezoito anos. Dos dezoito alunos entrevistados na turma de 2007, onze são homens (58%) e oito são mulheres (42%).

A professora pesquisada tem cinquenta anos, olhos e cabelos castanhos e pele branca, mora na zona sul do Rio de Janeiro (em bairro nobre), perto da escola onde trabalha, possui carro e se auto-classifica como membro da ‘*classe média-média*’. É formada em Letras e possui mestrado na área. Luana vem de família leitora: pai, mãe e irmãos gostam de ler. Segundo ela, isto influenciou positivamente sua relação com a leitura. Além disso, estudou em um colégio de freiras que valorizava o estudo de línguas e literatura. Assim, escapa ao perfil do professor não-leitor.

Luana se auto-classifica como leitora. Ela descreve seu perfil como o de uma leitora ‘*eclética*’, ‘*trilíngue*’, sem preconceitos em relação a gêneros, títulos ou autores. Lê clássicos e *best sellers*. Mas, ao lado do apregoado ecletismo, a professora, no discurso e nas suas práticas escolares, valoriza, sobretudo, a cultura letrada. Os autores e livros clássicos da literatura, considerados por ela uma leitura ‘*mais sofisticada*’, são uma meta assumida de leitura a atingir com seus alunos. Ela afirma que procura criar estratégias didáticas para despertar o interesse dos alunos por esse tipo de texto.

Ao se buscar indícios de sua concepção de leitura, percebe-se que esta se vincula predominantemente

a livros e literatura e parece centrar-se na ideia de auto-descoberta:

... muito cedo a gente entendeu que aquilo ali [*a leitura*] era alguma coisa para você trocar, você viajar, né? Não nesse sentido de ‘ah, você viaja...’, não é essa bobeira assim não, mas é uma viagem, às vezes muito dentro de você mesmo, mas com a parceria de alguém... Eu acho que é isso.

Quando fala de suas metas como professora de língua e literatura, que têm como centro o estímulo à leitura, Luana ressalta a utilidade prática desta última no mundo do trabalho, destacando sua importância fundamental para ‘*qualquer ocupação profissional*’. Uma preocupação central que ela assume é contribuir com a inserção profissional de seus alunos, sendo o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes um dos caminhos para isto. Assim, sua representação de leitura, ao lado da ideia de ‘*viagem dentro de você mesmo*’, da dimensão de “descoberta de si” (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009), inclui uma dimensão utilitária, ligada à contribuição prática que a leitura poderá trazer para o exercício da cidadania, para a vida profissional dos seus alunos e, portanto, para a melhoria de sua condição socioeconômica. Pode-se considerar que Luana persegue dois objetivos básicos como professora de língua e literatura: contribuir para o letramento literário (CORRÊA; RIBEIRO, 2004) e para o letramento funcional (PAULINO, 2004) de seus alunos, este último ligado à leitura e compreensão de textos básicos para a vida diária do cidadão.

De acordo com Luana, o ensino tradicional, que começa pelo Barroco (‘*esse caminhar histórico*’), ‘*afasta definitivamente da literatura os alunos*’. Ela afirma: ‘*há textos que seriam mais, é... tocantes*’. Assim, para o ensino da literatura, a professora defende o trabalho por ‘temas’, preferencialmente ligados à realidade dos estudantes. Sua meta é partir do conhecimento desses jovens, de ‘*centros de interesse*’ deles, e oferecer ‘*algo novo*’. No caso pesquisado, este ‘novo’ está associado preferencialmente a textos e autores clássicos, legitimados pela cultura letrada.

A respeito dos alunos, a professora acredita que não dão ‘*nenhum significado*’ ao curso de literatura, porque ‘*a escola é um reduto de precon-*

ceitos e *'eles acham que arte não é importante'*. Na opinião dela, isto é reflexo da desvalorização da arte que ela percebe na sociedade atual. A representação que tem dos seus alunos, partilhada com os outros professores de LP, centra-se na imagem de não-leitores.

Em relação ao suporte valorizado e utilizado pela docente em aula, o livro de literatura (ou, na maior parte das vezes, trechos digitados e xerocados) tem importância central – em coerência com as influências de sua história familiar e com a sua formação. Esses textos impressos ainda assumem total predominância em relação aos textos eletrônicos em sala de aula, contrariando as práticas mais constantes de leitura extra-classe que fazem parte da cultura destes jovens.

Nesse contexto de formação de leitores, em que o discurso de autoridade (CHARTIER, 1999b, p.113) veicula, predominantemente, valores da cultura letrada, vale questionar: como se dá o processo de negociação de significados em torno da leitura e da literatura na comunidade de leitores observada?

Os alunos e a leitura

Ao realizar as entrevistas semi-estruturadas, em tom de conversa informal com os alunos, busquei conhecer suas representações de leitura e literatura, as práticas cotidianas e os gestos efetivos de leitura (ou ausência destes), dentro e para além do que é legitimado pela comunidade escolar de leitores. Procurei perceber como, do ponto de vista deles, a escola influencia sua relação com a leitura. As análises vão se centrar na turma de 2007.2, já que entrevistei todos os alunos. Por vezes, vou me referir às entrevistas feitas na segunda turma (2008.1), mas apenas para complementar as reflexões sobre o primeiro grupo.

Pude observar fortes recorrências nesse grupo em relação aos significados que atribuem à leitura e à literatura. Para os jovens entrevistados, a representação de leitura ainda se apresenta fortemente vinculada ao livro e à literatura clássica, o que sugere uma assimilação do que é valorizado/legitimado pela cultura escolar estudada, em especial pela professora Luana, por meio de suas escolhas em sala de aula. Na representação de literatura

expressa pelo grupo, ressoa constantemente a associação ao cânone.

Os alunos que afirmam não gostar de ler livros de literatura tiveram dificuldade para citar um autor ou obra de sua preferência. Quando perguntados a respeito, ou disseram não ter autor ou livro de preferência ou afirmaram não se lembrar de nenhum. Quando perguntei que tipo de texto ou autor associam à literatura, Carlos Drummond de Andrade foi o único citado por esse sub-grupo (no momento das entrevistas com a turma de 2007.2, alguns textos de Drummond estavam sendo utilizados pela professora em sala de aula). Ressalte-se, aqui, a influência da cultura escolar na representação de literatura destes alunos.

No sub-grupo que afirma ler literatura para além das demandas escolares, como é de se esperar, houve maior quantidade e variedade de citação de autores e obras preferidos, alguns deles clássicos, ou seja, legitimados pela cultura letrada. Também foram mencionados “gêneros” de texto que gostam de ler, como aventura, mistério, poesia, contos eróticos, biografia. Os autores citados normalmente vinham acompanhados de referência a um (ou mais) romance específico, como: Machado de Assis (*Dom Casmurro*), Graciliano Ramos (*Vidas Secas*), Jorge Amado (*Capitães de Areia*), Aloísio Azevedo (*O Cortiço*). Luciano mencionou que o próximo livro que gostaria de ler é *Grande Sertão: Veredas*. O aluno Antônio citou o poeta Vinícius de Moraes como seu autor preferido. Entre os rapazes, a escritora de romances policiais Agatha Christie teve duas citações. *Harry Potter* figurou como livro preferido de dois alunos (e Alexandre disse que é o próximo que ele vai ler). Entre os *best sellers*, também foram citados *O Código da Vinci*, *O Caçador de Pipas* e *Cidade de Deus*. A jovem Ana gosta de ler livros religiosos, contos eróticos e poesia. Diante dessa diversidade de leituras, recorro ao pensamento de Aracy Evangelista, quando afirma que os professores deveriam considerar e trazer para a sala de aula preferências de leitura de seus alunos, ressaltando que as fronteiras entre o literário e o não literário são cada vez mais fluidas:

... quanto às obras de leitura literária a serem propostas em sala de aula e na biblioteca, seria neces-

sário, antes, conhecer os interesses de leitura dos alunos, para com esses interesses dialogar. Não basta propor. O terreno mais propício para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que essas nascerão. As reflexões e as análises que serão feitas na escola abrangerão as potencialidades artístico-literárias, tanto das obras preferidas pelos alunos quanto daquelas sugeridas pela escola, para ampliação do horizonte de leituras. (2001, p.9).

Não verifiquei a estratégia sugerida por Evangelista nas aulas de Luana.

É de se notar que, quando os alunos falam de seus gostos e preferências de leitura, mesclam livros/autores clássicos e não clássicos. Porém, quando perguntei aos alunos desse sub-grupo que tipo de textos e autores associam à literatura, foram citados apenas autores canônicos, legitimados pela cultura escolar: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Cecília Meireles. Também nesse sub-grupo, predomina uma representação de literatura ligada aos clássicos.

Perguntei aos alunos se veem algum sentido em estudar literatura na escola: ao contrário do que acredita Luana, quase todos (das duas turmas) disseram que sim (com apenas duas exceções). A meu pedido, eles justificaram sua resposta. Os argumentos que mobilizaram ajudam a melhor compreender a representação de literatura dos alunos. Quando abordam a importância da leitura de literatura, seus argumentos passam pelo aprendizado da língua portuguesa que a literatura propicia, passando pelo aumento de vocabulário, melhora na capacidade de expressão oral e escrita, conhecimento da norma culta etc. Aqui se percebe, por diversas vezes, a influência/assimilação de argumentação da professora. Marcos, que considera a leitura *'uma coisa bem clássica'*, acredita que *'é bom'* aprender literatura na escola e afirma: *'se a gente lê mais a gente acaba falando melhor. A professora fala isso no curso, mas é verdade. E são poucas vezes que a gente lê, se a gente lê mais, a gente acaba notando assim uma certa diferença na hora de escrever ou de falar'*. Cláudia também se refere ao discurso dominante da professora: *'mas eu não leio... Eu acho... É bom... A professora está sempre falando que é*

bom. Além do conhecimento que você adquire, tem aquela... As palavras difíceis que você não conhece, que você acaba conhecendo, você acaba pesquisando, querendo saber o que é aquilo'. Ilana afirma que gosta de ler livros de literatura por conta da forma como os autores escrevem, que, segundo ela, *'é diferente, não é tão coloquial como a nossa, é culta'*.

Um argumento utilizado de forma recorrente pelos alunos para justificar por que veem sentido em estudar literatura na escola refere-se à possibilidade de conhecimento de *'outras culturas'* (aqui referem-se à cultura de outros povos) e de *'outras épocas'* que a literatura enseja. Segundo Ana, *'literatura leva a cultura pra pessoa (...). Livros que conta história, parte da vida de outras pessoas, por exemplo do Nordeste, a cultura deles lá, norte, sul, oeste, leste'*. Para Luciano, literatura significa *'viagem a algumas épocas que infelizmente eu não pude viver, então um modo de não fugir, mas pelo menos viajar por outra épocas e outros contextos que eu não vivi'*. Para o grupo estudado, com frequência, a ideia de *'passado'* aparece ligada à literatura, confirmando a associação desta com obras e autores clássicos.

Ao tratar da importância do ensino da literatura na escola, outra referência frequente dos alunos foi o ganho de *'cultura'* (esta categoria nativa parece, em alguns momentos, estar ligada à ideia de erudição), *'sabedoria'*, *'conhecimento'* que a literatura proporciona. Para Daniela, o sentido de aprender literatura na escola é *'você ser uma pessoa mais culta, saber de tudo um pouco'*. Para o aluno Flávio, ler literatura deixa a pessoa *'mais inteligente'*, com *'mais conhecimento'*.

Para alguns alunos, a leitura de literatura está associada ao aumento do potencial crítico do leitor, como afirma Luciano: *'Você passa a ter a sua... a analisar as informações de uma forma mais pessoal, você não passa só observar o que aquela mídia te passa, você passa a questionar'*. Diego, que afirma que deixou de ler por conta da televisão, defende o ensino da literatura na escola: *'Às vezes a televisão não dá a busca do saber total. A mídia controla alguma coisa, o livro é a coisa mais fiel do conhecimento de tudo, busca saber o que é a verdade'*. Perguntei ao aluno Silvio se ele vê algum significado em apren-

der literatura, e ele respondeu: *'Sim. Eu acredito que, quanto mais informação tem, mais cultura tem, melhor você pode fazer. E você fica menos preso naquela, naquilo que é mídia, que a Internet viu, que os jornais põem na sua cabeça'*. A fala dos alunos revela desconfiança em relação às informações veiculadas na mídia, bem como a legitimação do objeto livro.

Uma constante no grupo é o sentido de utilidade que atribuem à leitura de literatura, fartamente argumentado (mesmo entre os que não leem este tipo de texto). Sendo assim, pode-se concluir que o sub-grupo majoritário que não gosta de ler literatura possui uma representação de leitura literária **antitética**, que reúne aspectos bons e ruins: é *'importante'* e *'útil'*, mas *'cansa'* e não dá prazer (por isso não fazem). Como exemplo, destaco os comentários a seguir, entre tantos outros similares, que expressam a relação dos alunos com a leitura literária e sintetizam o aspecto mencionado: *'Eu não gosto e é importante'* (Cláudia), *'Necessária e eu não leio muito por preguiça'* (Marcos). Por considerarem a leitura de literatura importante, alguns se incomodam com o fato de não gostarem de ler, o que leva a aluna Lívia a expressar, sintetizando: *'Eu gostaria de gostar de ler'*. Diego segue a mesma linha: *'Às vezes gostaria de despertar o interesse meu por ler'*.

Para além da lógica utilitária, alguns alunos que afirmam gostar de ler livros de literatura demonstram perceber outras possibilidades e características desse tipo de texto. Alexandre acredita que a literatura ajuda o leitor a entender seus sentimentos a partir do contato com os personagens, além de provocar uma *'viagem'* sensorial. Ao comparar um livro com um filme baseado nele, o aluno afirma:

Acho que o interessante do livro (...) é que ele conta com mais detalhe, então, assim, ele faz você viajar, que conta o cheiro do lugar que você entrou, descreve o que tinha na parede. Coisas que você, não lendo o livro, às vezes passa imperceptível. Conta como o personagem se sentiu e faz também, tipo, algumas coisas que eu sinto, vamos dizer, uma dor física que eu não sei descrever, lendo o livro eu falo 'ah, então é assim'. Então você aprende a descrever as coisas, então eu acho isso interessante também.

Silvio também se refere ao auto-conhecimento que a literatura possibilita, remetendo à dimensão da "descoberta de si" (DAUSTER; FERREIRA; TIBAU, 2009) também citada pela professora Luana ao falar de sua relação com este tipo de texto:

Eu acho que... a leitura expõe certos conceitos que você tinha dentro de você, mas que você, tipo, não os ouvia, porque achava anormal. Por exemplo, em textos de Jorge Amado, ele fala sobre sexo e xingamento. E se você viu isso numa cultura, no texto que não está acostumado a ler, você até se surpreende: 'caramba, olha o que esse cara escreveu!'

Luciano ressalta o poder da literatura de estimular a imaginação do leitor. Quando perguntei a Flávio se ele vê algum sentido em estudar literatura na escola, respondeu que sim, já que a literatura *'desenvolve mais a criatividade do aluno'*. Ao falar de poesia, este aluno demonstra compreender que a literatura traz inovação para a linguagem, fugindo aos chavões e estereótipos. De alguma forma, o jovem parece perceber o jogo de criação contra a repetição que a linguagem literária enseja, apontado por tantos autores que pensam a literatura, como Barthes (1996), Calvino (1995), Eco (1991) etc.

Nego acha que poesia é só aquela paradinha 'Ah... te amo, te dou um beijo e uma flor', essas paradas assim, mas não é... É algo que você não consegue expressar, você tenta expressar através de palavras, entendeu? Acho isso muito legal! (...) Não é aquela parada que se torna repetitivo no dia a dia, tipo, é... 'A flor no meu jardim', essas paradas assim.

Evidenciam-se algumas características predominantes na representação de leitor do grupo observado (nas duas turmas): leitor é aquele que lê literatura (associada com mais frequência ao suporte livro), que gosta de ler literatura e o faz para além das demandas escolares. A representação de leitor também inclui a ideia de ler *com frequência*. Para cumprir o quesito frequência, parece aceitável, especialmente para os alunos que se consideram leitores, que sejam levados em conta também outros tipos de texto, como *sites* de Internet, jornais e revistas. O aluno Pedro, que se classifica como leitor, afirma: *'Eu leio todo dia alguma coisa'*. Ele conta que lê jornal diariamente e livros

uma vez por mês. Luciano, que se considera leitor e lê até no ônibus, também mostra sua preocupação com a frequência: *'acho que poderia ler mais, mas, dentro do possível, sim, eu leio'*. Um trecho da fala de Daniela ilustra a posição que prevalece no grupo dos que não se consideram leitores: leitor seria aquele que *'lê um livro e depois emenda em outro. Eu não sou essa pessoa'*. Dante reforça esta ideia: *'Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa'*.

Perguntei a cada jovem se ele/ela se considera leitor/leitora. Aproximadamente quarenta por cento dos entrevistados se classificam desta forma. Deste total, cerca de sessenta por cento são do sexo masculino. Este resultado pode ser considerado surpreendente se contrastado à representação que a professora possui de seus alunos (como não-leitores). No grupo estudado, todos os alunos que se consideram leitores afirmam que gostam de ler literatura, ou seja, cumprem um aspecto central da representação de leitor predominante entre esses jovens. Chamou minha atenção o aluno Silvío, que é leitor de literatura clássica, gosta de ler livros, mas não se considera leitor, por conta da frequência com que lê (que, para ele, não é satisfatória). Essa posição ilustra a importância deste item na representação de leitor do grupo. O estudante justifica sua auto-representação: *'Um leitor é uma pessoa que lê mais assiduamente, sabe? Que está lendo ali direito. Eu não, só leio às vezes, eu sou um leitor de final de semana, só'*. Quando esse sub-grupo qualifica sua relação com a literatura, utiliza verbos como: *'gosto'*, *'amo'*, *'adoro'*, formando um campo semântico que revela ligação prazerosa e afetiva com o objeto.

Para o grupo pesquisado (incluindo as duas turmas), a princípio, se o aluno não gosta de ler o que é valorizado pelo discurso de autoridade da professora, então não se considera leitor. Assim, a auto-representação dominante – não-leitor – parece estar ligada ao fato de que as leituras que despertam o interesse da maioria não coincidem com os autores, as obras, os suportes, as práticas legitimadas e valorizadas pela comunidade escolar de leitores. Como exemplo, cito a aluna Lívia.

Ela não gosta de ler literatura, mas revela que lê sites de jornal e outros na Internet e também *'revista informativa, principalmente na área econômica, essas coisas de geografia e história, pra poder ficar por dentro'*. Ainda assim, não se considera leitora:

Entrevistador: *Você se considera uma leitora?*

Aluna: *Não.*

Entrevistador: *O que seria uma leitora pra você?*

Aluna: *Uma pessoa que lê.* (risos)

Entrevistador: *Você não lê?*

Aluna: *Eu leio, mas uma leitora seria a pessoa que lê, tipo, não sei explicar. Uma pessoa que depende da leitura, que está sempre se informando e adquirindo conhecimentos a partir da leitura e, geralmente, eu não, não adquiro conhecimentos a partir da leitura, mas assim a partir do dia a dia, do convívio com as pessoas.*

Porém, dentre os que não se consideram leitores, a maioria fez ressalvas ao se classificar desta forma, enfatizando que não lê literatura, mas lê outras coisas. As ressalvas parecem sugerir uma negociação de significados (VELHO, 2004) a partir do discurso de autoridade da professora, de predominante associação entre leitor e leitura literária. Como exemplo, podemos citar a auto-representação do aluno Diego, que se diz *'viciado'* em jornal, navega diariamente na Internet (lendo sites especializados em arquitetura, dentre outros), lê revistas, tem uma mini-biblioteca em casa (de livros didáticos e outros), mas não gosta de literatura:

Entrevistador: *Você se considera um leitor?*

Diego: *Não, não.*

Entrevistador: *O que significa ser leitor para você?*

Diego: *Só se for jornal e revista, assim, sim. Leitor de conhecimento de autores, não sou.*

Dante também procura fazer ressalvas ao se auto-classificar: *'Não me considero leitor assim de pegar livro, de ter interesse em acabar o livro, de pegar outro, estar sempre na biblioteca procurando alguma coisa, mas em questão geral de ler de alguma notícia. Gosto também de ler muita coisa de história, assim, história do Brasil.'* O aluno Marcos, que não lê literatura, mas lê jornal *'quatro vezes por semana'* e navega pela Internet com frequência, assim responde quando pergunto se ele se considera leitor: *'Não. Acho*

que, sei lá, eu leio um jornal mais pra me informar, agora, olhando deste ponto de vista, a gente vê assim, leitura é realmente, é uma coisa bem clássica, mas é, não é tão assim, tem jornal, tem revista, eu não leio muita revista, leio mais jornal.'

Para além das práticas valorizadas pela comunidade escolar de leitores estudada, os alunos entrevistados leem (e escrevem) quase que diariamente. O suporte mais citado foi o computador, que a maioria possui em casa. Os poucos que não possuem revelam ter acesso frequente, seja em *lan houses*, no trabalho ou em casa de amigos. O acesso à Internet é intenso. Para muitos, diário. O aluno Marcos, que não se classifica como leitor, assim expressa sua percepção sobre as práticas de leitura dos jovens em geral: *'Para mim, todo jovem faz isso, é uma leitura mais na Internet, blogs, sei lá, páginas na Internet, deste tipo. É muito difícil de encontrar alguém lendo um livro ou revista, coisa do tipo'*. Do grupo estudado, todos demonstram algum nível de letramento digital (SOARES, 2002). Suas práticas de leitura e escrita extra-escolares mais constantes passam pelas mudanças que a tela gera nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto (a partir do hipertexto, da possibilidade de comunicação *on line* etc.). Para Magda Soares,

... a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel. (2002, p.151)

Quando pergunto ao aluno Diego com que frequência usa o computador, ele assim responde: *'Todo dia, todo dia, diariamente uso o computador não só para comunicar com meus amigos, mas também pra escola, pesquisa geralmente utiliza muito computador e também na parte da leitura, de ler artigos de outros países, que eu leio, às vezes'*. Sites informativos (atendendo a assuntos de interesses diversos dos

alunos, como literatura, arquitetura, história, futebol, e/ou demandas escolares), e-mail, Orkut, MSN e outros programas de relacionamento são os mais utilizados pelos jovens entrevistados. A leitura de jornal *on line* também foi citada por quatro alunos no grupo de 2007. Um só aluno mencionou o acesso a *sites* de jogos. Dante, que não se considera leitor, conta que utiliza com frequência Orkut, MSN e faz pesquisas no Google para a escola. Ele afirma que usa o computador 'toda hora': *'Na Internet eu leio bastante'*. O uso do computador é unanimemente uma referência prazerosa para os jovens pesquisados.

A pedagogia da literatura da professora não inclui o computador como suporte de leitura. Sua proposta central para estimular a leitura – de partir de centros de interesse dos alunos para oferecer algo novo – concentra-se na busca de temas de interesse dos estudantes e não privilegia a questão dos suportes e tipos de texto que povoam seu dia-a-dia. Dessa forma, não são levadas em conta as novas maneiras de ler e escrever associadas ao texto eletrônico, que integram práticas cotidianas significativas desses jovens, constituindo-se em valor, fonte de interesse, formação, prazer e novas sociabilidades. A partir de sua pesquisa com adolescentes internautas, Freitas conclui que:

... a Internet está possibilitando que os adolescentes leiam/escrevam mais. Passam horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma leitura/escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, livre, em tempo real e interativa. Além destes aspectos comunicativos, percebemos que a navegação pelos *sites* da Internet pode também estar possibilitando um novo encontro com a literatura. (2003, p.160)

Assim, a pedagogia da literatura de Luana deixa de lado a prática mais frequente e prazerosa de leitura dos alunos no seu cotidiano: a leitura digital.

Para Freitas (2003), a Internet abre novos e promissores caminhos de aproximação com a literatura e lhe dedica um enorme espaço. Crescem os *sites* dedicados à literatura, com bases de dados atualizadas sobre obras, autores, gêneros, movimentos literários etc., facilmente acessáveis em programas de busca (como Google e Yahoo). Na rede, encontram-se grupos de pesquisa e fóruns

de debate sobre autores e obras, ampliando possibilidades de interação entre internautas (FREITAS, 2003, p.160). Outro caminho aberto pela rede virtual é o de divulgação de textos produzidos pelo leitor navegador, por meio de blogs, Orkut, *sites* pessoais ou especializados, dentre outros. Já existem *sites* onde é possível obter obras literárias na íntegra e gratuitamente, facilitando o acesso das camadas populares à literatura.

Para os alunos entrevistados nesta pesquisa, o livro ainda é o suporte mais associado à literatura (a ponto de ser utilizado como metonímia), mas o computador já permeia a relação de vários deles com o texto literário. A estudante Ilana lê e coleciona poemas que descobre pela Internet. Diego, ao falar sobre o que significa literatura para ele, afirma: *‘A primeira coisa que vem na minha cabeça é livro, mas acho que literatura abrange muito além do livro, porque você pode buscar literatura em computador, jornal, biblioteca’*.

Para Freitas, é na Internet que o texto consegue assumir toda a sua potencialidade por meio do hipertexto, que promove novas formas de leitura/escrita, “estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas, (...) concedendo a este (ao texto) uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos” (2003, p.162). Com isso, o leitor navegador pode elaborar uma edição particular, exercitando a montagem de um caleidoscópio textual em movimento de criação pessoal. Assim, Freitas destaca a atitude interativa, exploratória e lúdica favorecida pela leitura na tela, ressaltando que o leitor navegador torna-se muito mais ativo do que o “leitor em papel” (2003, p.163). Além dos recursos já citados em torno do texto eletrônico, ainda há a “oportunidade de se associar às informações o recurso da imagem e mesmo da animação e do som” (FREITAS, 2003, p.161). Maria Teresa Freitas (2003) defende que as transformações tecnológicas podem ser aliadas do livro e da literatura, contribuindo para o letramento literário. Sem pretensão de esgotar o assunto, desejo apenas ressaltar que leitura e escrita encontram terreno fértil na Internet. Se o professor inclui entre seus objetivos despertar o interesse dos jovens pela leitura, por que ignorar as

possibilidades abertas pela Internet e o apelo que esta exerce sobre os alunos?

A leitura de jornais e revistas também faz parte do cotidiano de quase todos os entrevistados (com exceção das alunas Áurea e Daniela). Todos os que afirmam ler literatura também leem jornal (impresso ou *on line*), normalmente em casa, com frequência, no mínimo semanal. Seis alunos afirmaram ler revistas, sendo estas de temas variados: moda e saúde, revistas *‘informativas, na área econômica’*, biologia, *‘revista científica, de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países’*.

Vimos que aproximadamente sessenta por cento dos entrevistados não leem literatura para além das demandas escolares. Perguntei por que não o fazem. Dentre as respostas mais frequentes, estão: *‘preguiça’*, *‘cansaço’*, falta de paciência, falta de tempo. Se levarmos em conta que esses jovens efetuam cotidianamente outras leituras (para além das obrigações escolares), essas justificativas parecem não dar conta. Como exemplo, cito o aluno Diego, que passa *‘horas no computador’*, tem um *‘vício’* em jornal (*‘tenho lido muito revista, revista científica, revista de tecnologia, de arquitetura, de conhecimento de outros países, diariamente eu leio jornal, tenho um vício por jornal’*), mas, quando pergunto sobre a leitura de literatura, ele afirma:

Ah, às vezes a professora cita, indica pra gente alguns livros de literatura assim, com que ela está trabalhando na escola. Fora dela, eu não leio muito livro também pela falta de tempo. Eu gostaria muito de ler, antigamente eu lia muito, quando eu tinha um pouco mais de tempo, porque agora eu fico envolvido com essa parada de curso, escola, pré-vestibular, então, tempo para gente é muito reduzido.

O professor-escritor Daniel Pennac esclarece: “A partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá” (1995, p.119). Na mesma turma, poderia citar exemplo oposto ao de Diego: o de alunos que trabalham e estudam ou têm dupla jornada de estudo (escola e curso preparatório para vestibular), mas dedicam tempo à leitura de literatura, mesmo que seja no ônibus. Em outro momento, Diego esclarece o que talvez seja a principal razão de seu afas-

tamento dos livros: *'Não sinto tanto prazer em ler [livros]'*. Aqui vale destacar uma recorrência: nesse grupo, só lê literatura (fora das demandas escolares) quem consegue obter prazer com esta prática. Todo o sentido de utilidade atribuído à literatura não é suficiente para motivar esse tipo de leitura. Entre os que não se consideram leitores, a falta de gosto/prazer em ler literatura é uma constante.

Menos de 1/3 dos alunos (31%) consideram que a escola influencia positivamente seu gosto/interesse pela leitura. Vale ressaltar que todos os estudantes pesquisados estudam na sua atual escola desde o primeiro ano do ensino médio, com exceção de uma aluna. Considerando dois grupos de alunos – os que se consideram leitores e os que não se consideram –, este percentual divide-se da seguinte forma: dentre os que se consideram leitores, aproximadamente sessenta por cento acham que a escola consegue estimular a leitura. Dentre os que **não** se consideram leitores, todos (com uma exceção) concordam que escola **não** consegue estimular gosto/interesse pela leitura, como no caso de Dante: *'entrei [na escola] sem muita vontade de pegar livro, essas coisas, e continuo sem'*. Do sub-grupo que não se classifica como leitor, quase a metade (45%) afirma receber influências positivas na família, por conviver com mãe e/ou pai leitor. Entre os que se consideram leitores, todos (com uma exceção) têm seu gosto/interesse pela leitura também estimulado pela família. Podemos concluir, portanto, que, no grupo estudado, quando a família não incentiva a leitura, a escola, sozinha, não consegue cumprir esse papel.

Dentre os textos lidos pelos pais dos entrevistados, os mais citados são jornal impresso e livros (*'literaturas antigas', 'best sellers', 'textos religiosos', 'todo tipo de livro'*). O exemplo dado pelos pais leitores mostra-se determinante para estimular a leitura dos alunos. Lívia, que tem um pai leitor, sintetiza: *'Ele lê muita, muita coisa, bastante, para ter bastante informação. E eu acabo aprendendo com ele, entendeu? Eu acho que, você vendo as pessoas lendo, você acaba lendo'*.

Considerando o grupo como um todo, quase setenta por cento dos entrevistados afirmam que a

escola não incentivou seu gosto/interesse pela leitura. Das entrevistas, podemos destacar as seguintes unidades recorrentes no campo semântico de leitura escolar (relacionada aos livros e à literatura), que fornecem indícios da relação que os alunos estabelecem com esse tipo de leitura: *'trabalho', 'prova', 'cobrança', 'chato', 'preconceito', 'obrigação'*.

Considerações finais

A escola tem obrigação de formar leitores, se entendemos a leitura e a escrita como direitos sociais (KRAMER, 2004). Aqui não trato apenas de alfabetização, mas de letramentos, considerando o literário, o funcional, o digital, enfim, todas as dimensões que hoje o conformam e ajudam a preparar o indivíduo para a vida na sociedade atual. Walty defende a escolarização da literatura: “muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos” (2006, p. 54). No caso dos estudantes pesquisados, não podemos considerar que a escola seja o único lugar possível de contato com o texto literário, já que, com o computador, todos têm acesso à “biblioteca eletrônica” (CHARTIER, 1999b), que se constitui também desse tipo de texto. Porém, esses alunos não possuem uma trajetória de socialização e sociabilidades que tenha favorecido intimidade e aproximação com a literatura. Em seu meio familiar, de uma forma geral, não prevalece a leitura literária. Nos diversos grupos sociais em que esses jovens transitam, para além da família e da escola, sociabilidades em torno da literatura são praticamente inexistentes. Pela visão da maioria dos entrevistados, a escola não consegue incentivar e desenvolver o gosto pela leitura. Portanto, são jovens com poucas oportunidades de iniciação como leitores literários, por condições de vida e familiares.

Ao se transformar a literatura em “saber escolar” (SOARES, 2006, p.21), o cuidado volta-se para a construção de uma pedagogia que não afaste os alunos dela, tratando o texto literário como simples pretexto para o ensino de conteúdos programáticos,

sempre com cobrança posterior. Entendo que uma escolarização adequada da literatura deveria privilegiar um estudo do texto “no sentido da exploração de seus elementos literários” (PAULINO, 2004, p.7), permitindo ao leitor usufruir da experiência estética (EVANGELISTA, 2001, p.5), construindo memórias prazerosas de contato com o texto que favoreçam o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Na visão do jovem Luciano, sua professora tenta, mas não consegue despertar ‘paixão’ pela literatura nos alunos. A análise dos dados mostrou que, no que diz respeito à maioria dos estudantes, Luana não logra atingir sua meta relativa ao letramento literário. As práticas escolares de leitura não

vêm se constituindo em práticas significativas para a maior parte do grupo pesquisado. Por outro lado, as práticas cotidianas e prazerosas dos alunos, com destaque para as novas formas de leitura e escrita digitais, não são levadas em conta pela professora, que perde a Internet e o texto eletrônico como aliados para promover aproximação com a literatura. Assim, pode-se concluir que, na comunidade de leitores estudada, a pedagogia da literatura adotada por Luana não favoreceu, no período observado, a “vivência do literário” (SOARES, 2006, p.42) pelos jovens em sala de aula, associada à fruição do estético, à emoção, diversão e prazer que o texto literário pode propiciar.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras (entrevista). **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 31, p. 5-15, jan./fev., 2000.
- _____. **A ordem dos livros**. Brasília: EDUNB, 1999a.
- _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1999b.
- _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1988.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo; RIBEIRO, Geórgia, R. de Oliveira. Relações entre o letramento literário e a formação do escritor em *A menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p.121-136.
- DAUSTER, Tânia; FERREIRA, Lucelena; TIBAU, Anderson. A descoberta de si: práticas de leitura e escrita de universitárias na sociedade da informação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 43-55, jan./jul., 2009.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- EVANGELISTA, Aracy Martins. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 out. 2008.
- FREITAS, Leitura, escrita e literatura em tempos de Internet. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-21.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. Martins; BRANDÃO, H. M. Brina; MACHADO, M.Z. Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006. p. 17-48.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 17 set. 2008.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: _____; BRANDÃO, H. M. Brina; MACHADO, M.Z. Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2006. p. 49-58.

Recebido em 29.04.09
Aprovado em 20.06.09