

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos¹

Studies of literacy and teachers training programs: Resumptions, displacements and impacts

RESUMO – Este artigo discute e reflete sobre princípios gerais de trabalhos recentes acerca do letramento e suas abordagens em cursos de formação de professores. O texto divide-se em quatro seções. Na primeira, retomo as bases dos chamados “novos estudos do letramento”. A segunda seção discute algumas tensões entre concepções de letramento e conceitos a elas relacionados. A terceira seção é dedicada à discussão das práticas de letramento na formação de professores. Na última seção, defendo a importância de as aulas de língua materna, em seus diferentes níveis, serem centradas na dinâmica das interações sociais, como forma de desencadear os processos de aprendizagem visados. Nessa perspectiva, o texto discute a relevância dos gêneros do discurso para o desenvolvimento, pelo sujeito, de habilidades essenciais para agir em diferentes práticas de linguagem das quais participa.

Palavras-chave: letramento, gêneros do discurso, formação de professores.

ABSTRACT – This paper sketches an interpretive framework for examining the general outlines of current literacy theories and their approaches in teachers training programs. It contains four sections. The first section reviews the bases of new studies of literacy. The second section presents a discussion about some tensions between conceptions of literacy and essential concepts to understand the functioning of language in social practices. A discussion about literacy practices in teachers training programs is presented in the third section. Finally, I consider essential for mother-tongue classes to be centered on the dynamics of social interactions, at the various levels of teaching, as a way to trigger the learning processes aimed at. Under this perspective, the text discusses the relevance of approaching discourse genres in order to assure the development of essential abilities for the subject to act in the various language practices he/she may come across.

Key words: literacy, genres studies, teachers training.

Os “novos estudos do letramento”

Na literatura recente sobre o letramento, identificam-se trabalhos que procuram flagrar e compreender as atividades de leitura e de escrita no âmbito das práticas sociais em que ocorrem, permitindo a investigação dos usos efetivos da palavra escrita, em diferentes grupos e por diferentes sujeitos. Esses estudos desvelam muitas das mitificações em torno de práticas em que se recorre à escrita, possibilitando a desconstrução de representações pelas quais se atribui, habitualmente, superioridade aos grupos que detêm determinadas tecnologias de escrita e se legitimam determinados usos como “corretos”, iluminando as relações complexas entre práticas e representações de escrita, entre construção de saberes e posicionamentos do sujeito.

Um segundo grupo de trabalhos, também no esteio dos chamados “novos estudos de letramento”, tem focalizado as transformações sociodiscursivas e cognitivas implicadas no recurso às mídias eletrônicas, por meio de mapeamentos das práticas que se estabelecem, por exemplo, na Internet.

Há, também, estudos que, sem necessariamente se colocarem numa dessas perspectivas, têm considerado o letramento em diferentes instâncias sociais e relacionado esse processo ao desenvolvimento da linguagem e/ou às situações de socialização envolvendo a escrita e/ou ao processo de aprendizagem sistemático, à luz dos gêneros do discurso.

Dado o estágio em que nos encontramos e a dificuldade que vivenciamos em relação à formação e atuação do professor – muitas vezes por questões institucionais

¹ Texto-base de comunicação apresentada no CELSUL 2008, realizado de 29 a 31 de outubro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na mesa-redonda: Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa.

e certamente por questões ideológicas –, o diálogo entre essas frentes nem sempre se estabelece a contento.

O objetivo do presente trabalho é justamente o de discutir as possibilidades de interface entre as frentes de investigação aqui anunciadas.

Se o interesse maciço pelos chamados estudos do letramento é recente no Brasil, pesquisas sobre os impactos socioculturais da escrita datam de muito tempo, como ilustram, por exemplo, os trabalhos do grupo de Vygotsky (cf. 1989, 1991²; Vygotsky *et al.*, 1988). Pode-se, portanto, dizer que os estudos vinculados às práticas de letramento não são tão recentes como se poderia imaginar. E embora muitos trabalhos e propostas tenham sido rotulados, num primeiro momento, como estudos da alfabetização, da leitura ou da escrita, não se pode negar que tratavam, efetivamente, como é o caso com Paulo Freire³, das práticas de letramento.

A necessidade de deslocar o modo de se conceber as práticas de leitura e de escrita parece ter sido razão determinante para que, estrategicamente, se distinguíssem diversos dos trabalhos focalizando tais práticas dos chamados “novos estudos do letramento”. Há, assim, um certo purismo de nossa parte quando, por vezes, ignoramos as inúmeras contribuições que trabalhos de viés mais cognitivo – os quais focalizam, sim, a construção de competências individuais no recurso à palavra escrita, mas certamente fazem mais do que isso – podem trazer para que se compreendam as relações entre aquisição e desenvolvimento da linguagem nas práticas sociais que se servem da escrita.

Ora, independentemente do recorte com o qual lidam na pesquisa, a contribuição determinante de estudos sobre o letramento resulta de assumirem que se lida, sempre, com práticas – no plural –, na medida em que, mesmo no âmbito das chamadas comunidades de práticas defendidas por Swales (1992), há a co-existência de múltiplas formas de se produzir sentido pelos “objetos” escritos, que variam segundo o tempo, o espaço institucional, as circunstâncias, os grupos e os sujeitos que os constituem.

Noutros termos, parece-me necessário avançarmos em relação aos questionamentos que temos feito nos estudos sobre o letramento – o que nos levaria a avançarmos em relação à formação profissional. Não é suficiente, a meu ver, problematizar o que conta ou não como letramento, questionando as diferenças que fazem com que algumas práticas sejam consideradas mais legítimas do que outras. Trata-se, sim, de se questionar, como o faz Street (2003, p. 2), sobre os “modos socialmente reconhecidos de gerar, comunicar e negociar ‘indícios significativos’ por meios de textos ‘codificados’ em contextos de participação nos discursos”⁴. Mas trata-se, complementarmente, de compreender o trabalho semiótico em jogo quando se age com e pela linguagem, de compreender os princípios de significação de que se valem os sujeitos ao interagirem entre si por meio dos diversos artefatos culturais à disposição nas redes de atividades em que emergem as práticas escritas.

Ora, não se pode sair ileso, quando se pesquisam as práticas sem cotejá-las, compará-las ou mensurá-las com aquelas que foram legitimadas historicamente como práticas de escrita. Não se sai ileso, tampouco, quando se recorre a abordagem que permita descrever o que fazem os atores sociais nos contextos em que as práticas ocorrem e entender por que eles agem assim.

Mas o deslocamento que se opera quando se propõem estudos que focalizem os princípios de significação a orientarem as ações de linguagem e de produção de sentido parece ser ainda mais abrangente. Isso porque esses estudos motivam o redimensionamento de categorias com as quais lidam os pesquisadores, levando-os a assumir novos princípios e pressupostos em relação ao que concebem como fala e escrita, variação e padrão de usos, práticas orais e escriturais, enunciação e textualização, relações interdiscursivas e funcionamento dos discursos, língua e linguagem, processos de subjetivação e de socialização⁵...

Um questionamento dessa natureza, sendo muito produtivo, traz à tona a plasticidade dos objetos de estudo com os quais lidamos, colocando em questão não apenas

² Os originais são bem anteriores, o autor faleceu em 1934.

³ Tome-se como base, por exemplo, os trabalhos apresentados na coletânea organizada por Abreu (1995), em que se registram textos de seções das dez primeiras edições do COLE (Congresso de Leitura), promovido pela Associação de Leitura do Brasil.

⁴ A responsabilidade da tradução é minha.

⁵ E mesmo que uma abordagem que se valha de princípios, pressupostos e procedimentos da etnografia – como é o caso frequentemente nos estudos do letramento – seja, ao que parece, essencial, há riscos que resultam de sua adoção que não podem (e não devem) ser ignorados. Para se refletir sobre a questão basta considerar eventuais “usos” que se podem fazer dos resultados obtidos por pesquisadores sérios – com os quais concordamos na maior parte do tempo –, quando assumem um olhar de cunho etnográfico, mas deparam com a tarefa de analisar registros obtidos em situações de coleta quantitativa (cf., por exemplo, Soares, 1998; Ribeiro, 2003). O que dizer, por exemplo, de os resultados apresentados por esses pesquisadores levarem a se considerar a existência de níveis ou graus de letramento? Parece bastante contraditório pensar em práticas, processos e formas de socialização concomitantemente com a classificação dos sujeitos em fases de desenvolvimento das habilidades de lidar com a escrita que pudessem ser definidas em níveis, pressupondo-se uma certa linearidade ao longo de seu desenvolvimento.

as próprias teorias que têm ainda predominado no campo dos estudos da linguagem, como também os valores que promovem e os efetivos impactos sociais que alcançam ou podem alcançar.

A pesquisa sobre o letramento: questões teórico-metodológicas

A tentativa de delimitar o conceito de letramento implica, pois, um conjunto de escolhas a serem feitas pelo pesquisador em relação a outros conceitos a ele relacionados. Vejamos uma ilustração.

Dizer que o letramento se refere às práticas sociais em que se recorre à escrita (Kleiman, 1995) é, ao que tudo indica, bastante diferente de assumir que ele é a condição que o sujeito tem de ler e escrever (Soares, 1999).

A diferença entre uma e outra forma de delimitar a noção de letramento não resulta da ênfase dada à prática social, no primeiro caso, e da focalização dos processos individuais, no segundo. A junção entre as dimensões social e cognitiva, implicadas no recurso à tecnologia da escrita, parece, de fato, óbvia, se consideramos que as formas de socialização influem no processo de letramento, conclusão a que chegam praticamente todos os estudos que investigam as práticas de letramento.

A verdadeira distinção de base instaura-se nos efeitos decorrentes da posição teórica assumida pelos defensores de um ou outro ponto de vista. Afinal, quando se concebe o letramento como relativo às práticas que se servem da escrita, as relações conceituais que se pode estabelecer entre cognição, cultura e letramento deixam prevalecer a dimensão social como determinante para o modo de produzir sentido; ao relacionar letramento a processos subjetivos, o que se coloca em foco é a posição do sujeito nas práticas, sua condição para produzir sentido ao recorrer à escrita.

Focalizar as práticas como determinantes não significa, é claro, ignorar a importância da “posição responsiva ativa” do sujeito – nos termos bakhtinianos (Bakhtin, 2000) – na tessitura de tais práticas; mas pode nos conduzir, mais facilmente, a perceber, na construção e investigação de nosso objeto de estudo, em que medida as redes de atividades com que se tecem os saberes sobre o mundo enredam os sujeitos e, por vezes, os impedem de assumir posições diferentes das previamente determinadas nessa rede.

Quando se salienta, por outro lado, a condição de ler e de escrever do sujeito não se pretende, forçosamente, ignorar os vínculos entre o subjetivo e o social. Mas é

verdade, também, que prevalece, nesse recorte que se faz da questão, a centralidade da posição assumida pelo sujeito e, portanto, corre-se o risco de se apagar o enredamento ao qual nos vemos, todos, sujeitos.

Chegamos aqui ao que me parece ser o cerne da questão: a opção por um ou outro modo de lidar com a questão implica não apenas uma posição acadêmico-científica como também uma posição político-ideológica, determinante para o conjunto de conceitos com os quais se lida, porque cada recorte implica a atribuição de um lugar distinto à história, ao social, ao sentido e ao sujeito⁶.

Uma segunda ilustração pode nos ajudar a formular melhor a questão. Tomemos, por exemplo, como o faz Dabène (2002, p. 13), a noção mais corrente de iletrismo, que o considera como a “ausência de domínio e/ou do uso da escrita”.

Não é necessário muito esforço para se compreender que a difusão desse raciocínio pode levar a que se tratem sujeitos e grupos sociais como pretensamente menos capazes do ponto de vista cognitivo ou, paradoxalmente, a se ignorarem os problemas relativos ao acesso à ordem do escritural (analfabetismo, analfabetismo funcional, etc.). Isso porque essa visão do iletrismo, amplamente defendida na grande mídia, fortalece, a um só tempo, discursos que reiteram a distinção entre os que “sabem” e os que “não sabem” e representações sociais em que ser “letrado” é ter condições para produzir e ler textos valorizados ou legitimados socialmente.

O que essas ilustrações demonstram é que os estudos do letramento assinalam ou, ao menos, deixam transparecer a insuficiência das dicotomias que se estabelecem entre escrita e fala, escolarização e não escolarização, alfabetização e analfabetismo, letrado e iletrado, para citar algumas. O que se propõe aqui, portanto, é abordar a questão de modo que se considere a relevância tanto do enfoque mais especificamente antropológico, que focaliza as práticas, quanto do enfoque mais propriamente didático, que se centra nos processos de aprendizagem.

O letramento e a formação de professores

Embora tenhamos vivenciado muitas mudanças de paradigmas nos estudos da linguagem – dos primeiros domínios interdisciplinares ao *boom* dos estudos dos textos e dos discursos –, infelizmente, ainda não conseguimos deixar de lado as dicotomias, assim como não conseguimos formular propostas de formação de professores que consigam ultrapassar as diversas dificuldades com as quais nós – professores formadores e professores em formação

⁶ Deve-se ressaltar, aliás, que mesmo que essas duas noções retratem formas correntes e contraditórias de se tratar do letramento, elas são, curiosamente, muitas vezes, encontradas em reflexões tecidas em um único trabalho de investigação.

inicial – deparamos nessa etapa, parte integrante do processo de socialização e determinante para a assunção de determinados posicionamentos identitários nas práticas de letramento.

Muitas das análises que ainda hoje se fazem insistem em apontar como possível origem dos resultados insatisfatórios na formação o fato de os professores que hoje formamos serem provenientes de grupos cujas práticas de leitura e escrita não são as legitimadas pela escola, ressaltando – para não perderem o costume das dicotomias! – que esses mesmos sujeitos deveriam, em princípio e por princípio, ser aqueles que inserem os alunos nessas práticas. Outras análises apontam uma aparente distância entre as abordagens teóricas e sua (re)contextualização nas práticas em sala de aula – ou seja, propõem uma outra dicotomia, segundo a qual os problemas decorreriam da distância entre teoria e prática que persistiria nas propostas de “transposição didática”.

O que se tem, em síntese, é a crença nas dificuldades de aprendizagem dos sujeitos ou no que seria a incompetência das teorias – e, portanto, dos sujeitos que as produzem e/ou as divulgam, os professores formadores. Noutros termos, as tentativas de compreender o fracasso de determinados grupos de alunos e sua exclusão pela escola focalizam ora os próprios alunos e sua “incapacidade” para aprender, ora os professores – sejam eles de que nível forem – e sua inabilidade para formar; há também, como se sabe, as explicações que apontam como causa a estrutura da Educação Básica e do Ensino Superior e sua ineficiência.

Essas maneiras de se compreender o fenômeno acentuam, parece-me, que, embora sejam inúmeros os estudos a demonstrarem a centralidade da leitura e da escrita nas atividades profissionais, em razão do modo como impactam a vida dos trabalhadores, a percepção do que seria uma didática da escrita é apenas parcial; daí nossos trabalhos não repercutirem, efetivamente, para a (re)construção contínua de habilidades, práticas e representações de escrita que possam satisfazer até mesmo necessidades profissionais básicas. E aqui não estou, como se deve ter concluído, referindo-me apenas ao impacto das práticas de leitura e escrita na formação dos professores como profissionais.

Gêneros do discurso, práticas discursivas e redes de atividades no ensino

Considerando-se o que foi dito até o momento, parece consequência natural que os estudos dos processos de ensino e de aprendizagem da escrita devem considerar o que os sujeitos sabem fazer e o que fazem de fato, assumindo uma postura descritiva e explicativa, que, procurando evitar pré-conceitos na investigação dos usos, seja, simultaneamente, capaz de redimensionar a relação entre práticas e representações, de forma a flagrar os “desacordos” entre umas e outras e, sobretudo, a permitir que os sujeitos se desloquem nas práticas como seus projetos pessoais e sociais permitirem.

Afinal, se as práticas de letramento são situações em que um “artefato” escrito é essencial para a interação, porque integra a própria natureza da interlocução e do processo de produção de sentido, elas implicam tanto o que se faz quando se lê e se produz texto, quanto as concepções que lhes são subjacentes e os modelos sócio-cognitivos que subjazem a essas representações, dando-lhes significado. Por essa razão, os aprendizes devem ter consciência de que tais práticas envolvem não apenas um processo de socialização à escrita, como também a incorporação de certos modos culturais de fazer e de dizer que se distinguem da oralidade e conduzem a mudanças nos modos de usar a linguagem, de interagir, de construir conhecimentos e a própria identidade⁷.

Essas seriam razões suficientes para que uma didática da escrita buscasse, ao contrário do que defendem muitos estudos, privilegiar a percepção, pelo aprendiz, das diversas rupturas entre práticas orais e escriturais, de modo que ele tenha condições de identificar suas especificidades. Ou, noutros termos, como salienta Dabène (2002), uma didática da escrita deveria considerar que, se a criança se fundamenta no conhecimento da oralidade para ingressar no universo escritural – numa fase de transição –, deve ser levada, gradativamente, a entrar na fase de ruptura, tomando consciência de um *saber fazer* que envolve conhecimentos escriturais, metaescriturais e representacionais⁸.

⁷ Essa parece ser a razão de Dabène (2002, p. 17-18) insistir na relevância de que as situações de ensino e aprendizagem das práticas escriturais considerem a distinção entre canal/código (aos quais reserva os termos escrito/falado) e instância linguageira (para a qual utiliza os termos oral/escritural), já que boa parte das dificuldades dos aprendizes está, de fato, vinculada predominantemente à instância linguageira. Como ele mesmo afirma: “É a entrada na ordem do escritural que constitui uma verdadeira aculturação, ou seja, uma outra forma de viver a linguagem, a construção de novos *habitus*, que integram as especificidades dessa ordem linguageira, caracterizada, notavelmente, pela dupla ausência, no texto, do não verbal e, no contexto, do outro, do interlocutor” (Dabène, 2002, p.17).

⁸ Seriam exemplos desses conhecimentos os que envolvem tanto as normas que se engendram nessa outra ordem das interações, quanto operações de textualização de natureza diversa – linguísticas, topográficas, tipográficas –; por exemplo, as formas de encadeamento sintático e pragmático, por marcadores enunciativos (ou dêixis pessoal, espacial, temporal), descritivos (itens de referência de elementos situacionais não verbais) e discursivos (de perspectivas enunciativas).

Em síntese, seria preciso que o aluno fosse levado a considerar as situações interacionais mediadas pelos objetos que “sustentam” a escrita e seus efeitos, tanto nas formas de textualização quanto de projeção da encenação na interação.

Assumir essa perspectiva faz emergir não apenas novas situações e locais de aprendizagem, como também a necessidade de flexibilidade no planejamento das atividades que constituem as situações de ensino e de aprendizagem. Essa perspectiva demanda, em síntese, mais do que novas abordagens e a reconfiguração da interação professor/aluno, formador/formando, formas diferentes de se delimitar os resultados obtidos.

À luz desse raciocínio, parece-me essencial acrescentar ao que já percebemos como essencial – abordagens que considerem a complexidade e riqueza do letramento das práticas cotidianas, portanto informadas etnograficamente, levando à assunção de postura reflexiva, exploratória e responsiva, possibilitando as necessárias alterações de percursos e contínuos ajustes –, a necessidade de o professor integrar as possíveis e diferentes respostas que se deem ao que se está fazendo como aspecto central do processo de aprendizagem, de modo que seus alunos possam demonstrar o que sabem e descobrir o que os outros a seu lado sabem ou não.

Nesse aspecto, parece-me particularmente interessante retomar pelo menos um dos princípios defendidos por Bakhtin (2000), em seus estudos certamente programáticos, a saber, a relevância da noção de gêneros do discurso nos estudos da linguagem e, mais particularmente, a distinção entre gêneros primários e secundários. Tudo indica termos aí noções essenciais para as reflexões que se podem estabelecer na escola.

Se é verdade o que nos dizem Holland *et al.* (1998), que se sustentam também na proposta de Bakhtin, lidamos, todo o tempo, com “mundos figurados”, ou seja, com figurações das ações de linguagem próprias ou alheias. Isso porque transitamos por esferas de atividades sociais cujos actantes são reconhecidos como tais em interações sociais, por processos coletivos e co-ordenados de interpretação, em que determinadas formas de significação são atribuídas a certas ações de linguagem, em que um sentido dentre outros é trazido à tona. Daí esses “mundos figurados” implicarem formas de expressão, figuras de ação e ações de linguagem que não são nem neutras nem desencarnadas; ao contrário, encontram-se em jogo, na construção coletiva desses mundos, tanto processos identitários, quanto as significações que carregam consigo nos processos histórico-culturais.

Em última análise, como muitos dos estudos do letramento têm demonstrado, o encontro entre práticas locais, certamente menos prestigiadas, e globais, as quais são legitimadas socialmente, resulta sempre num certo hibridismo. Isso significa que o processo de letramento – na prática e nas práticas – envolve, sempre, aprender

a posicionar-se, em termos relacionais, ideacionais e sistêmicos, já que produzir e compreender ações de linguagem implicam uma dinâmica simultânea de ações intra e intersubjetivas numa esfera de atividades interacionais.

Desse ponto de vista, a produção de sentidos – calcada, é claro, nos processos sociais de significação – envolve um princípio de continuidade entre as ações do aprendiz e aquilo que aprende, o que significa que o sujeito realiza movimentos concomitantes, transversais e longitudinais nesse processo, como forma de reorganização e reconstrução de sua própria experiência – e, em larga medida, na experiência coletiva – incrementando sua capacidade e habilidade para projetar o curso das experiências subsequentes. Como, por outro lado, somos todos aprendizes, estão em jogo, nesse processo, formas de conceptualização que nos permitirão tornarmos-nos mais ou menos autônomos, mais ou menos conscientes de que lidamos, o tempo inteiro, com a delimitação de objetivos e planos de realização de ações, os quais podem tanto implicar o enredar-se nas diversas redes, quanto também a livre escolha, possibilitada pela reflexão racional (ou objetivação) das posições que ocupamos nessas mesmas redes.

A exploração, nos processos formativos, dos “mundos figurados” parece ser essencial em termos de orientação das atividades de compreensão – como horizonte de interpretação que são. É essencial, noutros termos, porque considera a dimensão do agir, bem como a da inserção dos sujeitos nas práticas (necessariamente situadas), à luz de seus modos de representar e, portanto, de acessar diferentes significações culturais ou de projetar modos de estar e de significar o mundo.

E por quê? Porque, como assinala Bakhtin (2000, p. 304), os gêneros do discurso são “formas de combinação” das “formas da língua”, o que implica que socializar-se é aprender a agir em gêneros de atividades discursivas e que aprender é integrar um sistema de significação dentro de um outro sistema de significação, é compreender relações entre gêneros primários e secundários, em termos da coordenação de ações de linguagem nas atividades de interação.

Referências

- ABREU, M. (org.). 1995. *Leituras no Brasil*. Campinas, Mercado de Letras, 192 p.
- BAKHTIN, M. 2000. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 421 p.
- DABÊNE, M. 2002. Ilétrismo, práticas e representações da escrita. *Revista Scripta*, 6(11):13-22.
- HOLLAND, D.; LACHICOTTE JR., W.; SKINNER, D.; CAIN, C. 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Harvard University Press, 368 p.
- KLEIMAN, A.B. (org.). 1995. *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.

- RIBEIRO, V.M. (org.). 2003. *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global Editora, 229 p.
- SOARES, M. 1999. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEAL & Autêntica, 125 p.
- STREET, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2):77-91.
- SWALES, J.M. 1992. Re-pensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: RE-THINKING GENRE COLLOQUIUM, Ottawa, Carleton University. [Tradução de Benedito Bezerra, documento mimeografado.]
- VYGOTSKY, L.S. 1989. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 168 p.
- VIGOTSKY, L.S. 1991. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes Editora, 135 p.
- VIGOTSKY, L.S. ; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. 1988. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/EDUSP, 228 p.

Submetido em 12/11/2008
Aceito em: 12/01/2009

Maria de Lourdes Meirelles Matencio
PUC Minas/CNPq