



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

PRÁTICAS ESCOLARES PRESENTES NAS NARRATIVAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE MULHERES

MARLUCE DE SOUZA LOPES

FRANCE ROBERTSON PEREIRA DA SILVA

RÍSIA RODRIGUES SILVA MONTEIRO

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

O objetivo desse estudo é analisar as práticas escolares presentes nas narrativas de mulheres de gerações diferentes pertencentes à minha família. Insere-se na área de estudos sobre a História da Educação, com o respaldo teórico da História Cultural, e metodologia da História Oral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem uma abordagem autobiográfica, utilizando os conceitos de apropriação, representação e práticas, na perspectiva de Roger Chartier, considerando a leitura como uma prática social, constituída historicamente. Nessa investigação adoto as concepções de Michael Pollack, Ecléa Bosi e Maurice Halbwachs, no que se refere ao conceito de memória. As fontes utilizadas são narrativas tomadas a partir de entrevistas semiestruturadas. The aim of this study is to analyze school practices present in the narratives of women from different generations belonging to my family. Is part of the area of studies on the History of Education , with the theoretical support of Cultural History and methodology of Oral History . This is a bibliographical and documentary research that has an autobiographical approach , using the concepts of ownership , representation and practices with a view to Roger Chartier , considering reading as a social practice , historically constituted . In this research adopt the views of Michael Pollack , Ecléa Bosi and Maurice Halbwachs , with regard to the concept of memory. The sources used are narratives taken from semi-structured interviews .

Não é na história aprendida, é na história vivida que

se apóia nossa memória (HALBWACHS, 1968, p. 60).

Conforme a epígrafe acima, a base das nossas lembranças se encontra naquilo que já vivemos, nos acontecimentos pelos quais passamos ao longo da nossa existência. Buscar na trama da vida o fio condutor de existências, vontades, escolhas, não parece impossível, mas, é bastante difícil quando nos deparamos com um passado a ser desvelado e trazido para o presente. É preciso lançar mão do “estado de consciência puramente individual”, denominado por Halbwachs de “intuição sensível” (HALBWACHS, 1990, p. 37). Essa intuição possibilita reconstituir o próprio passado de modo que ele seja identificado com o passado real, e não que ele se confunda com o passado de outras pessoas com as quais convivemos. As lembranças de outras pessoas funcionam como pontos de referência para que essas recordações surjam. De acordo com essa concepção, a memória é construída no grupo, ao mesmo tempo é construída pelo sujeito. Para lembrar, ele se baseia em elementos fixados pelo meio em que vive, como ideias e palavras, que não foram criadas por ele e sem os quais não seria possível a evocação da memória individual que está diretamente relacionada aos aspectos sociais. Assim, para que possamos lembrar acontecimentos passados, é necessário que eles tenham ocorrido em um meio social, ou seja, a memória é um fenômeno de natureza social. As lembranças de tempos iniciais de escola, das atividades ali experimentadas, as relações que se formaram então, as lembranças de eventos familiares, são fruto de relações próprias de um ambiente social, coletivo. A memória de cada um está, portanto, relacionada com as memórias das outras pessoas integrantes de um mesmo meio social. Nesse sentido

o autor afirma que “a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos” (HALBWACHS, 1990, p. 51). A memória parte do presente em busca do passado já vivido e segundo Bosi “opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam” (BOSI, 2003, p. 31). Segundo a autora, esses acontecimentos adquirem um significado mais concreto quando são lembrados a partir de existências relacionadas a grupos de convívio que podem ser a família, a escola, ou seja, espaços de coletividade aos quais os indivíduos estão ligados. Essa característica de seletividade da memória é evidenciada, também, por Pollak (1992), para quem nem tudo que é vivido fica retido, nem tudo é lembrado e pode sofrer “flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (POLLAK, 1992, p. 4), organizando-se a partir das contingências daquele instante. A esse respeito, Pesavento (2014) chama atenção para o tempo decorrido entre o momento do acontecimento e o momento em que está sendo lembrado, ou seja, “entre o tempo do vivido e o tempo do narrado” (PESAVENTO, 2014, p. 95), posto que

O indivíduo que rememora amadureceu durante esse intervalo, ele reelabora o que viveu a partir do tempo transcorrido, no qual absorveu as decorrências da situação outrora experimentada. Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato já há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social (PESAVENTO, 2014, p. 95).

É do registro dessas memórias narradas que surge a compreensão daquilo

que Pollak (1992) define como sendo os elementos constitutivos da memória: acontecimentos, pessoas e lugares. Nesse trabalho, as lembranças de acontecimentos, pessoas e lugares foram apreendidas através dos recursos inerentes à metodologia da história oral. Os teóricos da Escola dos Annales¹ suscitaram mudanças historiográficas que evidenciaram a interdisciplinaridade, possibilitando a expansão da história por diversas áreas. Segundo Burke (1997) as extensões do "território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las". (BURKE, 1997, p. 126). À luz dessas mudanças a História Cultural abre possibilidades para novas abordagens, novos temas e novas metodologias. Nesse sentido, Pesavento afirma que

Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. [...] Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas (PESAVENTO, 2014, p. 15-16). As mudanças ocorridas dentro dos pressupostos da ciência histórica, tornaram possível o desenvolvimento de novos métodos de pesquisa, entre os quais a metodologia da História Oral. Os autores que estudam esse procedimento metodológico apontam a existência de três gêneros de História Oral: tradição oral, história temática e história de vida. A tradição oral, geralmente transmitida através das gerações como forma de preservação da sabedoria dos mais velhos, pode ser identificada nas brincadeiras infantis, e cantigas de roda tão comuns em gerações anteriores. De caráter mais complexo que os outros dois tipos, é desenvolvida dentro de uma coletividade, assemelha-se aos estudos etnográficos. Os procedimentos técnicos fundamentais são a observação e o registro. Adequada mais comumente em grupos com comportamentos específicos, centram-se em investigações sobre festividades, cerimônias, tragédias. A história temática é desenvolvida em um grupo de pessoas que vivenciaram um mesmo acontecimento, utilizada como subsídio para esclarecer situações polêmicas e, por vezes contraditórias, em torno de um tema específico e pressupõe a existência de hipóteses que devem ser testadas. Por estar disposta em torno de um assunto definido, tem a predominância da objetividade. Na história oral de vida, que utilizo como princípio metodológico para o desenvolvimento deste estudo, o passado é reconstituído e lembrado por pessoas que vivenciaram esse passado. É na

subjetividade, portanto, que a história oral de vida encontra seu substrato “porque as histórias de vida são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até contradições naturais da fala (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 35). A força da História Oral está na subjetividade daquele que narra. As narrativas constituíram-se nas principais fontes documentais desse estudo. Utilizando a História Oral como recurso metodológico entendo, conforme Meihy e Holanda (2015) que “o respeito à empiria da narrativa expressa no fazer do documento é o tesouro buscado pela história oral” (MEIHY e HOLANDA, 2015, p. 124). De acordo com os autores

Em história oral, mais do que a verdade comprovada e aferível, o que se busca é a variação das narrativas em suas evidências, inexatidões e deslocamentos. Se isso é válido em termos individuais, no coletivo ganha dimensões ainda mais relevantes (MEIHY, 2015, p. 124). Os pontos de contato surgidos nas entrevistas revelam a subjetividade que se evidencia na repetição de fatos aflorados pela memória. Considerando que são as versões dos fatos que interessam, essas versões adquirem legitimidade e a verdade é estabelecida a partir da autorização final de cada participante. Não é a exatidão das palavras ditas que conferem valor ao que foi narrado, mas o que elas significam no conjunto das trajetórias contadas a partir da dinâmica da memória coletiva. Minha aproximação com a leitura deve-se ao ambiente familiar, inicialmente, e talvez por esse motivo, tentando organizar as minhas memórias, não recordo, especificamente, livros didáticos nos anos iniciais de escolarização. Tomado de Santos (2012, p.24) “o conceito aqui utilizado de livro didático parte do princípio de que ele seja confeccionado para uso escolar”. Evidentemente eles existiram, contudo, a marca mais forte, nas recordações dos meus primeiros anos, é da leitura ligada à casa. Existe uma “complexidade de elementos envolvidos na produção de uma memória” (LUCINI, 2007, p. 210); isso significa que ao mergulhar no passado, vamos lidar com momentos vividos, emoções sentidas, medos, frustrações, anseios, vitórias, derrotas, relações estabelecidas, relações desfeitas, alegrias e tristezas. Também minha mãe, Lisete, ao recordar os primeiros contatos com a leitura, lembra de práticas ligadas ao cotidiano da casa. Segundo ela, minha avó atendia aos anseios de pescadores analfabetos² que queriam se familiarizar com a escrita. Essa prática despertava nela a vontade de aprender a ler. constituindo-se em um

incentivo para a leitura.

Os pescadores não sabiam ler. Eles compravam livros de história, alguns aqui em Aracaju, outros lá em Maruim mesmo e levavam pra ela ler pra eles toda noite. Minha mãe sabia ler corretamente e era ela que tomava conta da bodega³. Eu tinha de quatro pra cinco anos e gostava de acompanhar o movimento das vendas. Ainda não estava na escola (Lisete).

O relato acima aponta para uma prática de leitura específica: ler em voz alta, ler para os outros, leitura oral. A leitura em voz alta praticada pela minha avó explicita o que Chartier (1998) define como a sua “dupla função” que se configura em “comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana” (CHARTIER, 1998, p. 16). Ao reunir os pescadores ávidos para “ler ouvindo”, ela estabelecia uma rede de relações sociais enquanto acolhia “leitores” que só podiam compreender os textos através da mediação da voz dela. Considerando a idade relatada no trecho transcrito, essa prática ocorreu nos idos de 1929⁴, décadas iniciais do século XX, portanto. Embora não seja objeto desse estudo apontar aspectos relativos às práticas de alfabetização, alguns questionamentos surgem a partir das informações contidas na narrativa. Como minha avó, nascida em 1899, foi alfabetizada e em que consistia essa prática à época?

O que significava, naquele momento, ser alfabetizada em meio a uma população pouco alfabetizada?

Não há como obter respostas concretas, mas algumas pistas são dadas por minha mãe em outro trecho das suas narrativas:

O pai de minha mãe era empregado de um homem muito rico de Maruim, dono de um armazém grande que recebia produtos que chegavam de saveiro⁵. Era ele que vinha buscar as mercadorias em Aracaju e transportava pra lá. Era um empregado de muita confiança e o patrão pagou a escola pra minha mãe estudar, junto com os filhos dele na melhor escola de Maruim (Lisete). Uma outra forma de leitura é evidenciada no relato abaixo:

[...] então fui ficando viciada nessa história dela ler. Eu me lembro que me

deitava no balcão da bodega pra ouvir ela ler as histórias e eu ficava vendo as figuras. Ela ia lendo e mostrando as figuras pra os pescadores e pra mim. As pessoas que entravam pra comprar alguma coisa naquela hora, viam e ficavam para ouvir também (Lisete).

A leitura das imagens que minha mãe fazia enquanto as histórias eram lidas e ouvidas! As gravuras e ilustrações contidas nos livros chamavam a atenção e despertavam a curiosidade inerente à leitura sensorial, induzindo às primeiras escolhas dentro de um mundo até então desconhecido e “embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada” (MARTINS, 1982, p. 41), marcando, talvez, naquele momento, estilos e preferências futuras, mesmo inconscientemente. A educação feminina, na época em questão, era restrita a determinados segmentos sociais. Segundo Almeida (1998), “sua educação continuou centrada em desenvolver aptidões domésticas e a profissionalização permaneceu relegada a plano secundário perante a importância do matrimônio e da criação dos filhos” (ALMEIDA, 1998, p. 39). Minha mãe frequentou a escola durante o primário, entre os anos 1920 e 1930, e relembra com muito orgulho os anos de estudo nas escolas isoladas, em Maruim, onde nasceu e morou até o casamento. Segundo seu relato, minha avó queria que ela fosse professora. Para isso teria que vir estudar em Aracaju, para ser normalista, mas como era muito ligada à família, não quis separar-se dos pais e irmãos. Ela própria afirma que “minha mãe queria que eu fosse professora porque via minha facilidade que eu tinha de pegar as coisas. Era pra vir estudar na Escola Normal”. Nas décadas iniciais do século XX o magistério apresentava-se como a possibilidade de carreira profissional acessível às mulheres, a única, estando alicerçada com os atributos de vocação, de cuidado maternal, constituindo-se na “via pela qual poderiam conquistar o espaço público, isto é, valorizando seu trabalho no lar e a sua grande responsabilidade de educar as futuras gerações” (ALMEIDA, 2006, p. 80). Para minha avó, presumo, a concepção subjacente ao desejo de ver a filha se tornando professora estava atrelada à ideia de competência no lar ser determinante para a competência profissional. As integrantes dessa pesquisa se apropriam de diversas leituras e compõem uma “comunidade de leitores” (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p.38) que compartilham práticas,

gostos, hábitos, habilidades e maneiras de ler que definem seus “esquemas de percepção”. No entanto, cada uma é única ao atribuir significados diversificados às suas leituras através de suas “estratégias de interpretação”. A comunidade familiar é, assim, constituída como um espaço de troca de aprendizagens e experiências, possuindo seus próprios “códigos de leitura”. A prática detectada configura, na perspectiva de Chartier (1998), que essas leitoras desenvolvem tanto uma “leitura intensiva” como uma “leitura extensiva”, na medida em que a prática intensiva pressupõe a leitura de um mesmo texto várias vezes⁶, ao mesmo tempo expressam a prática extensiva, lendo uma variedade de livros não muitas vezes. A materialidade dos textos circunscrita nas capas, contracapas, gravuras, ilustrações, é um aspecto da relação estabelecida entre o leitor e o livro que se mantém na lembrança, ainda que “o leitor não se garante contra o gasto do tempo” (CERTEAU, 2014, p. 48) e esqueça o conteúdo, no todo ou em parte, “a não ser pela compra do objeto”. Nesse caso o livro, assim como seu conteúdo, permaneceu na memória durante muito tempo, ainda que sem a compra do objeto. Regina Zilberman (2011), analisando a materialidade dos textos na perspectiva de Chartier, avalia que a mesma não está restrita ao componente físico, apenas, mas está circunscrita na relação entre os aspectos formais e os gêneros textuais. Por esse motivo quando um livro permanece na lembrança durante muito tempo depois de lido, além dos aspectos componentes da capa, figuras e ilustrações diversas, permanecem também, alguns fragmentos do texto ou até partes significativas dele. Lisete lembra de livros ofertados pela mãe no ambiente familiar “pra ir conhecendo as letras e as palavras e começar a ter contato com o que ia estudar na escola”.

O primeiro livro que ela me mostrou foi *Cartilha Analytica*⁷. Tinha muita história linda. Aprendi a ler num instante. Tinha as frases e as letras. Eu ainda não estava na escola, mas esse livro era o que as professoras pediam pra comprar quando começava o ano letivo (Lisete).

As lembranças a respeito do livro que primeiro marcou a vida de minha mãe mostram que ele parece ter exercido uma dupla função na infância dela. Era uma cartilha que preconizava o método analítico de alfabetização e serviu, naqueles anos anteriores à escolarização, para proporcionar familiaridade

com as letras do alfabeto. Além desse aspecto, foi importante para a introdução no mundo da literatura infantil. A *Cartilha Analytica* com suas historinhas fez parte tanto da literatura de entretenimento, quanto da literatura destinada a atingir os objetivos escolares. Ela marcou o imaginário de minha mãe e nunca foi esquecida. Décadas depois, adquiriu o manual para a filha Marli, que disse a esse respeito:

como minha mãe falava sempre de uma *Cartilha Analytica* que ela tinha usado na escola dela, e ela falava muito dos capítulos das histórias, das poesias, que eram muito lindas, eu pedi a ela pra comprar esse livro pra eu ler, não como uma leitura escolar mas como leitura paralela. Então ela comprou essa cartilha que eu achei uma maravilha porque eram realmente muito interessantes os contos que tinha lá, as poesias (Marli).

No trabalho desenvolvido por Oliveira (2015)⁸ sobre a trajetória de professores do ensino superior sergipano, um dos integrantes do estudo que teve o início da escolarização nas primeiras décadas do século XX, lembra a *Cartilha Analytica* como um "livro horroroso" que despertava preguiça para estudar, demonstrando como o manual de alfabetização foi utilizado, à época, na educação escolar e como permaneceu na lembrança de quem fez uso dele. Para Manuela o gosto pela leitura tem uma cronologia situada no decorrer das diversas fases da vida e as recordações estão ligadas a livros e impressos que faziam parte do cotidiano familiar:

No começo, lia mais historinhas infantis e colecionava álbuns de figurinhas. Mas como havia vários livros em casa, gostava muito de ler os de química e física utilizados na escola por meus primos mais velhos. Depois, já na adolescência, passei a me interessar ainda mais pela literatura científica, mas de outros ramos: Paleontologia, Astrologia e até Botânica. Já adulta, descobri uma verdadeira paixão por ficções, suspenses e mitologia (Manuela).

Não lembro especificamente de livros didáticos nos momentos de minha iniciação no processo de escolarização, no entanto, recordo perfeitamente do culto a símbolos e valores disseminados então, como o respeito à bandeira, o ritual do hasteamento ao som do Hino Nacional Brasileiro, a

leitura do hino em dias destinados a essa atividade, constituindo, assim, a minha identidade de sujeito sociológico que, segundo Stuart Hall (2006) é “formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos [...] dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2006, p.11). Minha vida escolar teve início em 1962 quando fui matriculada na turma do “infantil”, no Educandário Nossa Senhora Menina. Tinha, à época, 6 anos de idade e já sabia ler. Ao final do ano, meu pai entendeu que seria melhor, do ponto de vista da localização, que eu estudasse em uma escola mais perto de casa; morávamos no bairro Santo Antônio e era ele que me deixava e me pegava na saída da escola. Além disso, ele tinha uma predileção pelo colégio onde minha irmã tinha estudado durante todo o primário e o ginásio: Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Assim, eu fui matriculada no primeiro ano primário daquela instituição, no turno da manhã. No decorrer do primeiro ano primário minha mãe foi levantando a ideia de que o ensino no Colégio Nossa Senhora de Lourdes era “um pouco atrasado” e que isso seria um retrocesso na minha vida escolar. Contra a vontade de meu pai ela foi conversar com a diretora do Educandário Nossa Senhora Menina sobre a possibilidade de me aceitarem de volta e no encerramento do ano letivo, apesar dos protestos das freiras e do voto contra do meu pai, prevaleceu a vontade de minha mãe: fui retirada do Colégio e matriculada de volta no Educandário. Nas duas escolas onde passei os primeiros anos escolares, do infantil ao final do curso primário, os símbolos cultuados foram distintos: na escola religiosa católica as atividades iniciavam com orações, enquanto que na escola laica o culto era à bandeira e ao Hino Nacional. Eu gostava igualmente dos dois. Da turma do infantil lembro que eu era uma das poucas crianças que já sabiam ler, por isso, tínhamos atividades diferenciadas. Eram disponibilizados para esse grupo vários livros infantis e eu e gostava demais dessas atividades. Segundo Robert Darnton (2010) “a presença do livro na prestação de juramentos, na troca de presentes, na concessão de prêmios e na doação de heranças oferece pistas sobre seu significado em diferentes sociedades” (DARNTON, 2010, p.148). As lembranças de livros como prêmio está associada a todo o meu ensino primário, quando nas ocasiões de culminância dos anos letivos, aprovada sempre em primeiro lugar, recebia no Educandário Nossa Senhora Menina, além das tradicionais medalhas, um livro a cada ano. Os anos 1960 despertaram, em mim, o fascínio pela

leitura. Em casa, cercada de livros de histórias infantis comprados por minha mãe, pelas revistas de fotonovelas de minha irmã, pelos livros de meu irmão, pelas revistas de meu pai. Na escola, era sempre chamada a iniciar a leitura do dia, enquanto a turma acompanhava para seguir, assim que a ordem fosse dada e um outro colega fosse chamado a dar prosseguimento. Em seu estudo sobre o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Costa (2003) constatou que

Para as freiras sacramentinas, a prática da leitura deveria ter um caráter de afirmação dos valores sob os quais se pautavam os padrões da moralidade cristã católica. Este padrão era adotado pelas Irmãs da própria Congregação. A leitura deveria manter a mente ocupada e evitar que idéias ofensivas aos padrões morais do catolicismo viessem a ocupar o pensamento das moças (COSTA, 2003, p. 75).

A atividade de leitura desenvolvida nas instituições escolares trazia em seu ritual concepções de disciplina, atenção e obediência que transcendiam a função intelectual e definiam, também, questões de ordem e de moral. Ao exigir que os alunos acompanhassem atentamente a leitura de um colega e continuassem exatamente no ponto em que esse havia parado, sob pena de aplicação de castigos, entravam em foco a autoridade e o autoritarismo da professora, as regras de comportamento que precisavam ser seguidas, as normas de silêncio e de atenção. Além disso, o "exercício em voz alta, que servia tanto para o controle do mestre como para a imitação dos colegas" (LACERDA, 2003, p. 311), atendia, também, à ideia da leitura como uma atividade que preparava para o domínio da voz, através da entonação cadenciada, da pontuação ritmada e da modalização adequada. Essas regras transcenderam tempos e lugares. Ao recordar os anos em que estudou o curso primário, em Marumim, nos anos finais de 1920 e iniciais de 1930, em escola de primeiras letras, Lisete lembra com muita clareza as aulas de leitura:

A professora marcava a lição de leitura pra gente estudar em casa e dar no outro dia [...] aí, no outro dia, ela ia chamando de uma por uma e a gente lia. Tinha que fazer a entonação correta, fazer as pontuações [...] quem errava ou quem não sabia de onde tinha que continuar a leitura da colega, ficava em pé na porta da sala, com o livro aberto, estudando, pra dar a lição

novamente, depois que todo mundo fosse embora. Quem passava e via, já sabia que aquela pessoa estava de castigo porque não tinha dado a lição direito. Eu nunca fiquei porque gostava muito de ler, estudava muito em casa e lia muito bem (Lisete). Segundo Razzini (2009) o ensino simultâneo possibilitou a realização da leitura de forma individual e coletiva, oral e silenciosa, "considerando que toda a turma passa a seguir silenciosamente a leitura oral de um aluno de cada vez" (RAZZINI, 2009, p. 110) oportunizando ao professor "corrigir posturas e os diferentes acentos de fala, oferecendo a todos um modelo oral a ser imitado". (RAZZINI, 2009, p. 110). Prática semelhante continuou sendo desenvolvida sessenta anos depois, conforme relatado por Tirzah:

[...] mas o que me marcou mais foram as aulas de leitura no quarto período do primário, com o livro *A História sagrada*, quando aguardava ansiosamente o meu nome ser chamado e eu teria que continuar de onde o último aluno tinha encerrado, com medo de me distrair e não saber exatamente de onde continuar (Tirzah). Por Marina:

A prática da leitura na sala de aula era assim: O livro de leitura era *A História Sagrada*. [...] tinha sido de Tirzah e dela passou pra mim. Era um livro pequeno, grossinho, a capa era azul com amarelo. Tinha o céu com o deserto embaixo, com as pirâmides de Gizé. A professora marcava as páginas: de tal página até tal página; era a lição de leitura do outro dia. A gente lia em casa, pra ir treinando e no outro dia tinha a leitura na sala. Todo mundo tinha o seu livro e ia acompanhando. A professora ia chamando, alguém começava e todo mundo tinha que acompanhar [...] quando ela chamasse, se não soubesse onde estava a leitura: ZERO!. Tinha que prestar atenção pra quando fosse chamado, dar continuidade à leitura (Marina).

E por Manuela:

Enquanto acompanhava a leitura que era feita em voz alta por um colega, esperando ser chamada a qualquer momento para dar continuidade, o medo de um zero e de receber uma bronca pública causava um frio na barriga, as mãos suavam e o estado de tensão era total (Manuela).

Existiram, por outro lado, as leituras que ficaram marcadas de forma

prazerosa, entre as que eram solicitadas pela escola. Para Manuela uma dessas leituras foi *A Ilha perdida*, da Série Vagalume⁹. Ela afirma “tem dias que visualizo bem algumas cenas na minha cabeça, até hoje”. Os aspectos que dão forma aos textos, especialmente aos livros como cor, textura, formato, entre outros, participam de forma significativa na relação que se estabelece entre o livro e o leitor, possibilitando múltiplas interpretações. Segundo Roger Chartier “todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância”. (CHARTIER, 1998, p. 70). A afetividade é um aspecto presente em todas as narrativas das entrevistadas. Nas leituras escolares algumas obras também deixaram fortes impressões em minha mãe que, ao ser estimulada a falar sobre livros durante a trajetória escolar recorda, com alguns detalhes, os livros utilizados:

Era o primeiro ano e o livro era Primeiro Coração de Criança¹⁰. Tinha muita história bonita. Tinha a bandeira do Brasil [...] os símbolos pra gente estudar. No segundo ano foi Segundo Coração de Criança, no terceiro ano Terceiro Coração de Criança além disso eu lembro bastante das histórias da Cartilha Nacional¹¹ (Lisete). As lembranças de minha mãe permitem buscar a compreensão de alguns aspectos das práticas escolares das primeiras décadas do século XX, também no que se refere ao uso de livros didáticos e seus ensinamentos de cunho moral e cívico. De acordo com Razzini (2009) “entre os símbolos nacionais mais cultivados na escola, destacam-se a bandeira brasileira e o Hino Nacional” (RAZZINI, 2009, p. 109), como forma de disseminação da ideia de uma pátria civilizada, dentro da concepção de modernidade e progresso, além de possibilitar inferir outros elementos. A escola funcionava na casa das professoras ou em casas alugadas para esse fim. Esse aspecto é lembrado com bastante nitidez no seguinte trecho:

O nome da primeira professora era professora Afra. A aula era na casa dela. Depois ela adoeceu. Quando ela morreu eu fiquei estudando em casa mesmo com minha mãe. No outro ano foi que ela me levou pra escola de Dona Cotinha. Era uma casa alugada. Depois Dona Cotinha veio embora pra Aracaju. Porque de vez em quando tiravam do lugar, não era?

Era o prefeito, parece. Aí minha mãe me botou na escola de Dona Aurora

(Lisete).

Uma explicação para a movimentação das professoras entre as cidades pode ser percebida no trabalho de Freitas (2003): “perseguições políticas”, “falta de infraestrutura”, entre outros motivos. Algumas desistiam da profissão “para trabalhar em diversos setores como funcionárias públicas” (FREITAS, 2003, p. 147), outras, ainda, ingressavam em estabelecimentos comerciais de grande porte. Segundo Almeida (2007), “para as professoras primárias do começo do século, o magistério foi o ponto de partida” (ALMEIDA, 2007, p. 116), o que significava um caminho para a ascensão profissional para outras atividades que tivessem um retorno financeiro mais atrativo. As professoras adotavam o método individual de ensino que consistia em ensinar, individualmente, mesmo possuindo muitos alunos. Segundo Faria Filho (2000), “o método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto do professor” (FARIA FILHO, 2000, p. 140), o que gerava perda de tempo e vários problemas de indisciplina. Uma multiplicidade de métodos de ensino é claramente percebida no relato sobre as atividades de matemática:

Tinha um quadro grande na parede, ela (a professora) ia armando as contas de mais e ia perguntando: tanto mais tanto é quanto?

Quem errasse levava um bolo na mão com uma palmatória bem pesada! Era uma madeira preta que não se acabava nunca. A gente tinha tanto medo! Dia de sexta tinha sabatina, de tarde. Quem errasse apanhava. Mas quem batia era uma colega mais adiantada que ajudava a professora a ensinar aos mais atrasados (Lisete).

A narrativa oferece indícios de que se tratava do método lancasteriano ou ensino mútuo. A respeito desse método Faria Filho (2000) afirma “que tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor” (FARIA FILHO, 2000, p. 141) o que pressupunha uma economia de tempo, uma vez que a fiscalização de uns sobre os outros inibiria a indisciplina e a dispersão. Além disso esse método propiciava a redução do número de professoras, conseqüentemente o gasto com salários. O método intuitivo também aparece no relato “tinha um quadro negro que a gente escrevia com giz. O giz a gente levava de casa. E tinta de escrever. A gente molhava a pena e escrevia. Geografia a gente estudava no atlas”

(Lisete), materiais que serviam para que fossem praticadas as “lições de coisas”. Minha tia Anete lembra uma experiência diferente em seu relato: “No meu tempo eu não estudei na casa das professoras. Eu fui pra escola um pouco tarde por causa do meu problema no olho. Fui para o Grupo Escolar Padre Dantas¹². Era um prédio bonito” (Anete). Conforme Souza (2006) “muitos grupos escolares foram instalados em prédios especialmente construídos para eles, de acordo com uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura das suas finalidades políticas e sociais”. (SOUZA, 2006, p. 67). A criação dos grupos escolares, em Sergipe, teve início na segunda década do século XX, inserida em um projeto de modernização, “por inspiração das idéias que se irradiaram a partir de São Paulo” (NASCIMENTO, 2006, p.159). A leitura de clássicos da literatura brasileira também aparece em algumas narrativas, às vezes como algo agradável, outras vezes não tanto prazerosas, sentimento decorrente do caráter obrigatório. Celene lembra que “na escola eu li bastante toda a literatura brasileira e lia com prazer; o pessoal tinha muita dificuldade, achava chata, maçante, pra mim era um prazer”. Para Marina a lembrança de alguns títulos, em especial, não são muito agradáveis. Segundo ela “no ginásio tive que começar a ler os romances todos; no científico, literatura para o vestibular. O Atheneu, Dom Casmurro [...] achava todos insuportáveis porque tinham que ser lidos por obrigação. Não tinha como não achar chatos. Isso traumatiza a pessoa”. No entanto, “o único que eu gostei, por incrível que pareça, era o que ninguém gostava: O Forte¹³! Era um livro que tinha uma linguagem mais difícil. Era uma leitura mais cansativa. E todo mundo se espantava por eu ter gostado”. Nas recordações de Manuela também aparece o descontentamento da leitura obrigatória: “comecei a achar chato porque percebi que eram obrigatórias e isso me tirava o prazer da leitura. Tanto que, num determinado momento, mesmo sendo material avaliado nos testes escolares, passei a nem ler mais os livros até o final”. De acordo com Fischer (2011) “a lembrança depende dos significados que o narrador atribui às suas reminiscências” (FISCHER, 2011, p. 22). Os aspectos lembrados tiveram uma considerável importância para a vida de todas as integrantes desse estudo. Incluindo-me como integrante, foi possível trazer à reflexão, aspectos fundamentais na busca da compreensão acerca de relações familiares, sociais e culturais envolvendo práticas desenvolvidas em espaços de convivência pessoal e de

escolarização. Todas as narrativas apontaram na direção da existência de elementos incentivadores da leitura em momentos anteriores à escolarização, com leituras desenvolvidas no ambiente familiar que, sempre prazerosas, foram relacionadas à “afetividade”, “romance”, “alegria”, “cumplicidade” e “amizade”. As lembranças de leituras ligadas ao ambiente escolar, foram, na maioria dos casos, carregadas de sentimentos negativos como “obrigatoriedade”, “ansiedade”, “medo”, marcadas pela continuidade de atividades sem sentido que serviram para acentuar o aspecto autoritário da instituição escolar, não contribuindo para estimular o prazer pela leitura, demonstrando que a escola, ao tratar a leitura como uma prática obrigatória e mecânica, fomenta sentimentos negativos como medo, ansiedade e rejeição, transformando o ato de ler em uma atitude chata e sem sentido. A análise de práticas de leitura contemporâneas realizada nesse estudo permitiu o esclarecimento acerca da nem sempre pacífica relação passado/presente, mediada pela memória, fazendo entender que a memória é construída no presente, tomando como referência o passado que foi vivenciado, e agora se ordena considerando experiências ocorridas no período decorrido entre o momento vivido e o momento em que lembra.

Notas 1. A Revista dos Annales, criada na França em 1929 voltada para a promoção de uma nova modalidade de história, nasceu no bojo de um movimento de combate ao tipo de história que se fazia então, de natureza política, que se omitia do diálogo com outras ciências integrantes das Ciências Humanas. Burke (1997) divide esse movimento em três fases: a primeira foi marcada pelo combate radical à história tradicional, política e a história dos eventos; a segunda fase é a que se aproxima mais de uma escola, com o surgimento de conceitos e novos métodos; a terceira fase influencia fortemente a historiografia. Para maiores informações consultar, entre outros, Burke (1997). 2. Meu avô, possuía, à época, barcos de pesca e alguns pescadores contratados para o desenvolvimento do trabalho. A prática pesqueira era uma atividade econômica muito comum no município, além das atividades ligadas ao comércio. 3. Um pequeno armazém para comercialização de secos e molhados era outra atividade econômica da família e ficava aos cuidados de minha avó. 4. Minha mãe nasceu em 1922 e começou a frequentar a escola com sete anos. 5. A pequena embarcação denominada saveiro era um meio de transporte fluvial muito utilizado no Vale do Cotinguiba, em Sergipe, entre os séculos XIX e décadas iniciais do

século XX. Era usada para transporte de mercadorias e de passageiros, constituindo-se, em determinados momentos, como transporte turístico. Para informações mais detalhadas, ver Silva (2013). 6. O conceito de leitura intensiva foi referido por Chartier a respeito de práticas desenvolvidas no século XVIII, época em que havia um número insignificante de impressos, o próprio historiador aponta para o fato de que as práticas não desaparecem totalmente; elas permanecem e continuam a se manifestar. 7. Da autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto, foi publicada pela Livraria Francisco Alves. A primeira edição foi lançada em 1909. O trabalho desenvolvido por Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel (2006) analisou a cartilha na sua materialidade, além dos aspectos pedagógicos e editoriais. 8. Tese de doutorado defendida em 2015 no PPGED/UFS por João Paulo Gama de Oliveira. 9. A obra de literatura infantil escrita por Maria José Dupré, *A Ilha perdida*, foi publicada em 1944 pela Editora Brasiliense. A partir de 1970 a Editora Ática passou a publicar a Série Vagalume, contendo diversos títulos dirigidos a um público infanto-juvenil, adotados em grande parte das escolas a partir de então. *A ilha perdida* foi incluída nessa série. 10. O ano civil era 1929, inferido das narrativas, considerando o ano de nascimento. A série *Corações de Crianças*, foi publicada pela Livraria Francisco Alves, de autoria de Rita Macedo Barreto, uma das primeiras mulheres a se dedicar à escrita de livros didáticos no Brasil. Era composto por seis livros: uma cartilha, um livro de lições preparatórias e quatro livros de contos morais e cívicos. Em estudo sobre o livro didático e o ensino moral e cívico em Sergipe, Daniela Souza Santos (2012) identificou a adoção desses livros em Sergipe nos anos 1920. 11. Editada pela primeira vez em 1885, teve um longo período de editoração, continuando a ser publicada até 1960. Escrita por Hilário Ribeiro, ministrava o ensino da leitura simultaneamente ao ensino da escrita, através do método fônico que consistia em partir do estudo dos fonemas. 12. Em uma busca preliminar não encontrei, na literatura sergipana educacional consultada, referência ao período de implantação do grupo escolar da cidade de Maruim. 13. Escrito por Adonias Filho, ambientado na Bahia, o livro traz a história de lutas, batalhas e guerras. **REFERÊNCIAS**

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CHARTIER, Roger. **História Cultural.** Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros.** Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2.ed., 1998.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 19 – 31.

COSTA, Rosemeire Marcedo. **Fé, civilidade e ilustração:** as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973). São Cristóvão, SE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2003. 120 p.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette:** mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 203 – 242.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. De Enguias e outras metáforas. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (org.). **Tempos de escola:** memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p.17-24.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco.** Um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão, SE: Grupo de Estudos e Pesquisas

em História da Educação/NPGED, 2003.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: procedimentos e possibilidades**. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem-terra no Assentamento Conquista da Fronteira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007. (Doutorado em Educação)

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº.10, 1992, p. 200 - 212.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro. **Através do Brasil: uma trajetória centenária**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros.** Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2.ed., 1998.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 19 – 31.

COSTA, Rosemeire Marcedo. **Fé, civilidade e ilustração:** as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973). São Cristóvão, SE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2003. 120 p.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette:** mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 203 – 242.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. De Enguias e outras metáforas. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (org.). **Tempos de escola:** memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p.17-24.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco.** Um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão, SE: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral:** procedimentos e possibilidades. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem-terra no Assentamento Conquista da Fronteira.** Campinas: FE/UNICAMP, 2007. (Doutorado em Educação)

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol.

5, nº.10, 1992, p. 200 - 212.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro. **Através do Brasil:** uma trajetória centenária. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

Notas 1. A Revista dos Annales, criada na França em 1929 voltada para a promoção de uma nova modalidade de história, nasceu no bojo de um movimento de combate ao tipo de história que se fazia então, de natureza política, que se omitia do diálogo com outras ciências integrantes das Ciências Humanas. Burke (1997) divide esse movimento em três fases: a primeira foi marcada pelo combate radical à história tradicional, política e a história dos eventos; a segunda fase é a que se aproxima mais de uma escola, com o surgimento de conceitos e novos métodos; a terceira fase influencia fortemente a historiografia. Para maiores informações consultar, entre outros, Burke (1997). 2. Meu avô, possuía, à época, barcos de pesca e alguns pescadores contratados para o desenvolvimento do trabalho. A prática pesqueira era uma atividade econômica muito comum no município, além das atividades ligadas ao comércio. 3. Um pequeno armazém para comercialização de secos e molhados era outra atividade econômica da família e ficava aos cuidados de minha avó. 4. Minha mãe nasceu em 1922 e começou a frequentar a escola com sete anos. 5. A pequena embarcação denominada saveiro era um meio de transporte fluvial muito utilizado no Vale do Cotinguiba, em Sergipe, entre os séculos XIX e décadas iniciais do século XX. Era usada para transporte de mercadorias e de passageiros, constituindo-se, em determinados momentos, como transporte turístico. Para informações mais detalhadas, ver Silva (2013). 6. O conceito de leitura intensiva foi referido por Chartier a respeito de práticas desenvolvidas no século XVIII, época em que havia um número insignificante de impressos, o próprio historiador aponta para o fato de que as práticas não desaparecem totalmente; elas permanecem e continuam a se manifestar. 7. Da autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto, foi publicada pela Livraria Francisco Alves. A primeira edição foi lançada em 1909. O trabalho desenvolvido por Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel (2006) analisou a cartilha na sua materialidade, além dos aspectos pedagógicos e editoriais. 8. Tese de doutorado defendida em 2015 no PPGED/UFS por João Paulo Gama de Oliveira. 9. A obra de literatura infantil escrita por Maria José Dupré, *A Ilha perdida*, foi publicada em 1944 pela Editora Brasiliense. A partir de 1970 a Editora Ática passou a publicar a Série Vagalume, contendo diversos títulos dirigidos a um público infanto-juvenil, adotados em grande parte das escolas a partir de então. *A ilha perdida* foi incluída nessa série. 10. O ano civil era 1929, inferido das narrativas, considerando o ano de nascimento. A série Corações de Crianças, foi publicada pela Livraria Francisco Alves, de autoria de Rita Macedo Barreto, uma das primeiras mulheres a se dedicar à escrita de livros didáticos no Brasil. Era composto por seis livros: uma cartilha, um livro

de lições preparatórias e quatro livros de contos morais e cívicos. Em estudo sobre o livro didático e o ensino moral e cívico em Sergipe, Daniela Souza Santos (2012) identificou a adoção desses livros em Sergipe nos anos 1920. 11. Editada pela primeira vez em 1885, teve um longo período de editoração, continuando a ser publicada até 1960. Escrita por Hilário Ribeiro, ministrava o ensino da leitura simultaneamente ao ensino da escrita, através do método fônico que consistia em partir do estudo dos fonemas. 12. Em uma busca preliminar não encontrei, na literatura sergipana educacional consultada, referência ao período de implantação do grupo escolar da cidade de Maruim. 13. Escrito por Adonias Filho, ambientado na Bahia, o livro traz a história de lutas, batalhas e guerras.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialista em Didática do Ensino Superior, pela Universidade Tiradentes (UNIT), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (PPGED-UFS). marlucelopesbr@gmail.com

. ** Servidor Técnico Administrativo da Universidade Federal de Sergipe, especialista em gestão de Políticas em Gênero e Raça, aluno do Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (PPGED-UFS). frobertson51@gmail.com

. *** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Estácio de Sergipe, graduada em Comunicação Social pela Universidade Tiradentes (UNIT) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares da Universidade Federal de Sergipe (UFS). risiarodrigues@destaquenoticias.com

.br

.

Recebido em: 07/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: