

## OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE

Lourdes Couto de Melo<sup>1</sup>

*Resumo:* Este artigo busca estabelecer relações entre a história e a experiência do docente e dialoga com o meu projeto titulado de “Saberes (auto) biográficos letramento e alfabetização”. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que utiliza o método autobiográfico e a técnica de entrevista narrativa para coleta de dados. O uso das narrativas (auto) biográficas na formação docente propicia aos sujeitos da pesquisa dados sobre o processo de apropriação dos saberes e dessas práticas políticas pedagógicas. Este estudo almeja-se analisar as dimensões das práticas pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental I com idade de 06 e 07 anos e discutir as questões que permeiam o cotidiano escolar do professor alfabetizador, com ênfase nos desafios enfrentados em sala de aula e concomitantemente entender a prática social de ensinar, as especificidades do trabalho docente na contemporaneidade e, especialmente por polemizar com alguns teóricos dos estudos culturais, que abdicaram de uma crítica engajada contra a sociedade capitalista. Em síntese, espera-se que o referido artigo possa trazer reflexões e discussões a respeito dessa constante inquietude na busca de meios para desenvolver uma prática significativa e fundamentada teoricamente.

*Palavras-chave:* Experiência. Saberes. (Auto) biografia. Alfabetização. Letramento.

A pesquisa sobre a experiência dos docentes aponta para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas vivências, seus percursos formativos e profissionais.

Magda Soares (1999), em obra intitulada Letramento: um tema em três gêneros aponta que alfabetização constitui o processo inicial de ensino da tecnologia de ler e escrever cuja aprendizagem tem um tempo definido: os dois primeiros anos de escolarização. Tornar o outro alfabetizado, isto é, alfabetizar, é, então, possibilitar ao indivíduo a apropriação do sistema alfabético da língua e da capacidade de decodificar os sinais e símbolos gráficos deste sistema. Em outras palavras, a internalização da habilidade de expressar-se através da língua escrita, codificando suas ideias em signos linguísticos e decodificando-a no processo de leitura, torna um indivíduo alfabetizado.

Para Benjamin, a “pobreza da experiência” da época moderna teve sua origem nas catástrofes ocasionadas pela Primeira Guerra Mundial (AGAMBEN, 2005, p. 21). Mas, para Giorgio Agamben, a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade já é o suficiente para o extermínio e a destruição da experiência. O livro é composto por seis artigos, traz teorias de Émile Benveniste os conceitos de subjetividade e apropriação a partir da enunciação e as de Walter Benjamin as teses sobre experiência e história. No primeiro estudo que leva o extermínio nome da obra, “Infância e História”: ensaio sobre a destruição da

---

<sup>1</sup> Mestranda/Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural/UNEB Campus II. Endereço eletrônico: lourdinacouto@hotmail.com.

experiência, o autor coloca em discussão a incapacidade de o homem fazer e ter experiência a partir do projeto que fundamenta a ciência moderna.

Para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Já que o sujeito moderno é celebrado por sua racionalidade e por sua emancipação aponta-se que, com a Modernidade, a imaginação foi capturada no conhecimento, a experiência transformou-se em experimento, os sujeitos seres incertos, heterogêneos e imprevisíveis foram desapropriados e, no seu lugar, surgiu um único e novo sujeito o “eu” penso cartesiano. No entanto, isso não significou o fim da experiência; apenas essa passou a se efetuar fora do homem. Nesse ponto, Agamben aproxima experiência e linguagem, pois o indivíduo não nasce um ser falante e tampouco é apenas um locutor. O homem constitui-se como sujeito na e através da linguagem e isso revela que ele tem antes uma in-fância, um lugar que é anterior à palavra e que rompe com a continuidade da história.

Diante da constatação de que o ser humano é o único animal que aprende a falar e isto não é possível sem a infância, já que ela é a condição da experiência de pensar o impensável ou ainda, de um pensar infante e de que o homem tem que viver a experiência, encontrando-se diante de um problema. Estamos diante de uma tensão constante: A impossibilidade do homem fazer ou transmitir a experiência na modernidade, talvez, fruto do estilo de vida cotidiano do homem moderno carregado de acontecimentos que já não podem mais converter-se em experiência.

Uma infância que possibilita a experiência para que o homem se aproprie da inteira língua, designando-se eu. Portanto, não cabe a ideia da infância como etapa de uma ordem cronológica, porque a infância é uma potência que permite a renúncia do previsível e ilumina aquilo que não se revela de imediato. Caso o homem já nascesse falante e não tivesse uma infância, estaria unido apenas à sua natureza, não encontraria a descontinuidade para transformar seu cotidiano e, assim, confundir-se-ia com qualquer outro ser ou objeto. A infância coloca o indivíduo no lugar de produtor da cultura e, com outros interlocutores, ele acrescenta significação ao mundo.

Diante da possibilidade de fazer outro movimento e ter novos olhares em relação às etapas cronológicas socialmente determinadas. Significa perceber a infância como algo fundamental ao homem, e não como exclusividade da criança, porque na infância está a origem da humanidade e, portanto, do movimento da história. O texto “Infância e História” permite repensar a relação entre experiência e conhecimento, assim como a natureza, a construção do sentido de pertencimento e o reconhecimento da linguagem nesse processo. Uma reflexão que levou Agamben a pesquisar sobre a questão da voz humana assim como a sua ausência, pois a linguagem não é feita somente do que se fala, mas também de silêncios

e, portanto, a infância é o lugar que privilegia o silêncio. Considerando que é na infância que o ser humano se constitui como sujeito de linguagem e pela linguagem. É pela infância que nos aproximamos do inefável, ou seja, que não se pode exprimir por palavras. Dessa forma, o filósofo nos traz a possibilidade de pensar a infância, como ausência e como busca da linguagem; afinal só um infante se constitui em sujeito de linguagem, e, portanto é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana; é pela linguagem que o homem expressa o que não se pode nomear ou descrever em razão de sua natureza, constitui a cultura e a si próprio.

Para nós, contemporâneos, não é mais permitido experienciar as coisas que acontecem ao nosso redor. Não damos sentido ao que nos rodeia e banalizamos as coisas cotidianas, os eventos e a própria vida. O homem moderno, “volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes entretanto nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 21-22), uma confusão ou como já anunciado por Benjamim, estamos vivendo uma nova barbárie: a da “não” experiência. Uma expropriação que se dá porque o homem não se permite entrar na infância, já que a infância é a condição da experiência. Agamben nos mostra bem como os jovens ou a própria modernidade, resiste à experiência, através da história de um casal de amantes na penúria que pelas contingências de sua condição renunciam de qualquer bem e de toda atividade externa. Reclusos em seu quarto e já sem lenha para se aquecer, acabam por queimar a escada de madeira, o único elo de ligação, com o resto da casa, ficando assim, totalmente isolados do mundo externo. A supressão da escada representa a supressão da própria experiência e se justifica pela “filosofia da pobreza” imposta a eles pelo destino e que pelos olhos do presente podem explicar a recusa da experiência por parte dos jovens, que para Agamben:

Jamais se viu, porém um espetáculo mais repugnante do que uma geração de adultos que, após haver destruído até a última possibilidade de experiência autêntica, lança a sua miséria em face a uma juventude que não é mais capaz de experiência (AGAMBEN, 2005, p. 24).

Por isso, a proposta de Agamben retoma a herança deixada pelo programa Benjaminiano da “filosofia que vem” preparando “um lugar lógico em que este germe possa atingir maturação” (AGAMBEN, 2005, p. 23).

O professor deveria lidar diretamente com o conhecimento e com a experiência, pois ninguém parece se dispor dessa autoridade para garantir uma experiência; ao contrário, seu fundamento fica no “inexperenciável”. Um bom exemplo disto são os turismos que fazemos nas nossas férias que nos colocam diante de coisas jamais vistas e lugares históricos, que são registrados através de máquinas fotográficas ou filmadoras desses cenários, não permitindo espaço para experiência. Com a atividade docente acontece o mesmo. O professor se vale da produção de conhecimentos de outros, de filmes ou de imagens que não

foram capturados por ele e assim repassa esse conhecimento repetidamente, automaticamente sem fazer qualquer reflexão ou dar um significado e fazer deles experiência.

Acredito na questão da competência do docente como mediação importante no processo de ensino/aprendizagem e evidenciando o descompasso entre a formação do profissional e as exigências do mundo moderno, o processo de escolarização e das práticas de letramentos abre espaço para algo mais amplo atendendo aos anseios dos educadores escolares. No que se refere à história dos aprendentes e da sua relação com a cultura, com o saber; sobre o entusiasmo pelo singular, pela individualidade, pelo sujeito, pelo vivido, pelo experiencial, pela globalidade concreta, pelo existencial e pela complexidade dos processos de formação no movimento de ideias e pesquisando narrativas de histórias de vidas à luz deste referencial.

Na tentativa de encontrar respostas e uma conexão inseparável e acima de tudo fundadora entre infância, experiência, linguagem e conhecimento; buscamos suporte em Agamben, que nos diz, contrariando Descartes, que “a experiência agora é definitivamente algo que se pode fazer e jamais ter.” (AGAMBEN, 2005, p. 44) nunca dada como totalidade, senão na aproximação infinita que vai sendo construída. Enquanto humanos, estamos sempre aprendendo a falar, pois nunca adquirimos a fala em definitivo.

Reconheço, porém, que o tema é controverso e merece cuidados em alguns princípios em relação à educação. A alfabetização escolar tem sido alvo de várias controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo das escolas e dos profissionais que lidam com esse desafio de alfabetizar. Assim, convicções pessoais não devem se sobrepor aos conteúdos que o docente tem a obrigação de ensinar e qualquer forma de discriminação deve ser explicitamente combatida.

O texto procura mostrar o potencial do autor para os estudos concernentes à história do currículo e da profissão docente, ao reconhecer que é na escola que os elementos culturais são transformados e ressignificados e que esse papel de ressignificação é empreendido por aqueles que exercem o ofício de professor.

Seguindo a análise de Agamben, pode-se dizer que somos empurrados para uma sensação que vai se naturalizando na educação moderna onde, só resta ao professor o papel de “explicador” de saberes. Por mais que a educação defenda as possibilidades para que tenhamos como meta o pensamento reflexivo e transformador, somos subjugados por esse processo naturalizado da vida moderna que domina e expropria nossa capacidade criadora e reflexiva. Nesse sentido, é imprescindível pensar que se a função da educação se apresenta ainda, como função de promover a emancipação, esta deve ter outro significado que não o de passagem da minoridade ou da ausência de razão para a maioria e da presença de razão.

Articulando essa pedagogia, como área de convergência de vários saberes que transversam e tentam responder ao fenômeno educativo, se encontra em meio a este emaranhado conceitual, tentando produzir também os seus significados a partir das multiplicidades de sentidos que emergem como uma multidão de respondentes a cada questão levantada, um caso muito particular é justamente o conceito de Rizoma, cunhado por Deleuze e Guattari em *Rhizome* e depois republicado como um dos capítulos do livro *Mil Platôs* (2000b), no qual cunham conceitos, noções e propõem práticas, que servem de esteio para ilações sobre inúmeros fenômenos contemporâneos, entre estes a educação, principalmente nas suas relações com as novas tecnologias, como uma tentativa de estabelecer um modelo de pensamento não linear, que abarque a multiplicidade. Conexões, sem privilegiar este ou aquele conhecimento, também chamado sinonimamente de pensamento em rede, que estaria se desenvolvendo no bojo das tecnologias da inteligência, nas relações interativas entre homem e a máquina e entre homens através/com a máquina, que impulsionam as discussões sobre o fenômeno educativo na atualidade. Isto pode ser constatado pela ostensiva utilização por parte dos educadores desta dita literatura teórica pós-moderna, no desejo de responder as problemáticas que se impõem à prática educativa, advinda das novas relações humanas (o outro que se torna cada vez mais próximo), das tecnologias da inteligência e dos novos paradigmas sócio-culturais. Rizoma "Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs" (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 33).

Mais uma vez, se vamos definir o que significa o conceito de rizoma para Deleuze e Guattari: Rizoma é uma raiz, mas não aquela raiz padrão que aprendemos a desenhar na escola, trata-se de uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. Deleuze e Guattari "roubam" esta definição da botânica para aplicá-la à filosofia. Do mesmo modo que Descartes afirma que a filosofia seria uma árvore "a raiz a metafísica, o caule a física e a copa e os frutos a ética", O autores subverte esta ideia para transformá-la em um rizoma. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo, as linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade. É preciso levar sempre em conta as formas de organizações de poder, pois:

Não há universalidade da linguagem, mas sim um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais." [...] A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, "uma realidade essencialmente heterogênea". Portanto, é impossível pensar em "uma língua-mãe", mas somente em uma "tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política" (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 16).

De modo que "a unidade de uma língua é sempre inseparável da construção de uma unidade política". (GUATARRI, 1988, p. 25) A língua se forma e se estabiliza em torno de uma comunidade, de uma

coletividade, espalhando-se como uma mancha de óleo, "evolui ao longo das linhas de uma estrada de ferro". (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 16).

O rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. São apenas agenciamentos, linhas movendo-se em várias direções, escapando pelos cantos, o desejo segue direções, se esparrama, faz e desfaz alianças. Chame do que quiser então: "riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio". (Deleuze; Guattari, Mil Platôs I). Aí sim temos a chance de criar novos sentidos, micro-conexões se difundindo, se diluindo, se confundindo, se disseminando. A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo. (Deleuze; Guattari, Mil Platôs I).

Diante de tal quadro a educação brasileira não é um problema isolado, encontra-se estreitamente relacionado principalmente com a cultura, a economia, a política, a ética e a religiosidade, a família, a igreja e a rua são espaços por excelência em adquirir conhecimento que o aluno traz em sua bagagem, mas a escola pode ser um espaço privilegiado para se realizar tais discussões e montar suas aulas tendo como centro de trabalho o interesse dos alunos contribuindo para uma sociedade participativa e justa, sem os descompassos e escândalos nelas existentes.

De modo que "a unidade de uma língua é sempre inseparável da construção de uma unidade política". (GUATARRI, 1988: 25) A língua se forma e se estabiliza em torno de uma comunidade, de uma coletividade, espalhando-se como uma mancha de óleo, "evolui ao longo das linhas de uma estrada de ferro" (DELEUZE; GUATARRI, 2004, p. 16).

A educação é a base, o rizoma da trans e interdisciplinaridade. Todas as nossas relações com o mundo social, natural e cultural acontecem de formas fragmentadas, de tal modo que cada fenômeno observado ou vivido é entendido ou percebido como fato isolado, porém interligado e inserido numa rede de relações que lhes dão sentido e significado.

O desafio é manter com esses autores um diálogo a partir dos desafios do nosso presente. Portanto, trata-se de retomar o aspecto do pensamento deles para pensarmos a educação atual e provocar um debate que garanta uma reflexão sobre as perspectivas da infantilização do trabalho docente e os desafios postos por eles no campo da educação, os limites e a possibilidade de se assumir a escola como espaço de produção do novo, do não dito, do não pensado em detrimento do que já está instituído.

O professor, enquanto agente de desenvolvimento da sociedade racional, mantém-se distante da realidade de seus alunos, como se seu fazer não lhe permitisse uma aproximação com seus alunos, reflexo de uma consciência que nega a própria experiência e a possibilidade de pensar o professor ou o aluno como

sujeitos da experiência. Um pensamento que faz a experiência voltar-se contra si mesma, tornando-a muda e impossível de se realizar.

A experiência é destruída ficando em seu lugar uma falsa sensação de experiência, sem sentido, porque não sabemos o que se passa conosco, estamos mudos porque não há mais palavras para elaborar a experiência. As palavras que temos são insignificantes, desvalorizadas e banais e por isso, não se pode mais elaborar experiências. Se a experiência não adquire mais sentido em relação à vida do homem, esta não poderia mais chamar-se de experiência e, nem ser, por isso, transmitida.

Desconsiderar a experiência da infância, enquanto uma condição de inacabamento, de limite e descontinuidade é propiciar elementos para a materialização da própria “infantilização” da atividade docente, da simplificação da transmissão e apropriação dos bens culturais, tornando-se mera informação, referência sem sentido, efêmera, esvaziada de conteúdos formativos e sem qualquer significado ou atitude que pudesse contribuir na reflexão do sentido de sua própria atividade no presente.

A educação, enquanto processo de resistência, tem como desafio opor-se a esse processo de infantilização da prática docente, pois se ela se diz crítica, reflexiva e emancipatória, deveria avançar pela direção contrária, na qual a leitura, a escrita; assim como a produção de conhecimento sejam vagarosas e caminhem lentamente em direção ao “interior” do homem, por uma reflexão crítica e comprometida com sua história. A educação deve ter a função primordial de resistência ao inumano e, sedimentada na possibilidade de tornar o homem humano. À medida que a educação permite a percepção da inumanidade do próprio homem, da barbárie, instaurada na história pelos sofrimentos e traumas, e da sedução que a indústria cultural e o desenvolvimento tecnológico trazem, também mobiliza o pensamento à reflexão para inventar e começar de novo, por uma infância que persiste mesmo na idade adulta.

Nesse cenário, culturalmente, a escola é uma Instituição cercada por preconceitos. Ali se entende que o processo de alfabetização é apenas o aprender a ler/escrever. Toda ação com base mecânica para aquisição de conhecimentos futuros. A expressão “usar socialmente a escrita” que está distanciando o letramento do processo de alfabetização. Essa forma mecânica não desperta em seus alunos a necessidade de por em prática o que lhes é ensinado durante o curso. Não basta somente ler e decodificar, é importante aliar o que está sendo lido aos conhecimentos de mundo já adquiridos.

Como a educação é parte integrante da cultura e da maneira como o homem cultiva suas relações entre si, com a natureza e com o outro. Os estudantes ficam submetidos a uma ação política imediatista e discriminatória, alheios à realidade e culturas de um povo, mesmo entendendo que faz parte dessa sociedade.

A nova concepção de alfabetização, não pode ignorar a situação social, econômica e cultural da população. A escolarização deve fornecer a cada criança habilidades de alfabetização autossustentáveis, como aspecto fundamental da qualidade da educação. A alfabetização trata do conhecimento, sua criação, estocagem, recuperação, transmissão e uso da linguagem. A alfabetização pode e deve servir como expressão dos valores humanos universais, e também das identidades locais e das etnias, como também deve estar disponível a todos, e não apenas conferir poder a uns para ser exercido na dominação de outros.

Ensinar exige pesquisa para se aprofundar no desconhecido. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A formação dos educadores é uma condição indispensável para a qualidade da educação escolar, somada às adequadas condições de trabalho, ao trabalho em equipe e à valorização profissional. É preciso também considerar o conjunto de variáveis que interferem na qualidade da aprendizagem dos alunos, pois os educadores não são os únicos responsáveis por resultados que apenas em parte lhes dizem respeito. Não é justo que os sistemas de ensino e seus gestores assumam uma posição de responsabilizar pessoalmente os educadores pelo fracasso do ensino.

Ao relacionar o que se aprende na escola com a realidade, o discente pode superar o senso comum que domina seu cotidiano. No entanto, pode haver uma inadequação entre as realidades encontradas em nosso mundo e os saberes fragmentados ensinados na escola. Diante da incompletude do ensino e da aprendizagem da língua escrita apresentada pelo empirismo, não atendendo, às necessidades da sociedade, tenta-se sair deste modelo. Isto demanda estudo, pois o professor que deseja adotar outra concepção sem compreender as questões teóricas e práticas fica mudando de um modelo para outro e dificilmente atinge seu objetivo como alfabetizador.

É evidente que o professor alfabetizador não pode perder a especificidade da alfabetização como domínio do sistema. Em se tratando de letramento, a atenção deste professor deveria estar voltada ao fato de fazer com que o aluno se aproprie e se envolva em práticas sociais fazendo uso desse sistema.

É necessário uma reflexão pedagógica do docente, dotado de razão, afetividade, inteligência, corpo e desejo que possibilita a criação de um espaço educativo que o transforma para um lugar de saberes diversos, redirecionando o seu trabalho em sala de aula. O desafio, portanto, está na formação do educador, pautada nos diversos aspectos da condição humana, considerando dialeticamente uma forma de realização pessoal em seu contexto social e considerando também a verdadeira igualdade de oportunidades para todos para um mundo melhor. Por isso, a boa escola deve ser necessariamente, um espaço plural em termos de pensamentos e manifestações combatendo toda e qualquer forma de discriminação explícita.

O compromisso é igual, além de garantir o aprendizado e preparar para a vida, como também ensinar o respeito às diferenças sem fazer abrir mão das próprias convicções. Pode parecer difícil, mas não é mais

complicado do que a própria realidade contemporânea, incluindo conflitos culturais, religiosos e políticos como também a disseminação da corrupção, da violência e das drogas. A escola pode e deve promover convicções e valores sem conduzir rumos específicos ou crença particular. Alunos não são páginas em branco à espera de informações prontas, e sim consciências sendo construídas.

É preciso fomentar políticas que promovam o debate, a pesquisa. Integrar cultura com a educação. É ensinar o povo a se expressar com clareza para melhor ser ouvido. A ter bons hábitos e costumes, noção de valores, de saberes, de crenças que formam a sua identidade. É evidente que esse passeio por campos aparentemente tão diversos apenas permitirá abrir tênues veredas que precisam ser alargadas e investir no papel da linguagem na vida social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si.

Finalizo destacando que, tais estudos podem ser enriquecidos por análises que reconheçam os métodos de ensino em torno dos quais a profissão docente se ancora e que, tais métodos, assim como a dinâmica cultural, estão fortemente implicados na produção de um tipo de subjetividade.

Nesse sentido, é mais do que sabido que os estudos sobre história do currículo apontam para uma organização dos saberes escolar a partir de um viés de dominação e opressão, seja por uma ótica de classe social ou outra clivagem sociológica.

#### **REFERÊNCIAS:**

AGAMBEM, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiencia e Pobreza. In: *Obras Escolhidas, magia e tecnica, arte e polftica*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Sao Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte/MG Autêntica, 1999.