

A CRIANÇA E A LITERATURA: OS FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRIATIVOS

Kívia Pereira de Medeiros Faria (UFRN)

Kivia.medeiros@hotmail.com

Alessandra Cardozo de Freitas (UFRN)

alessandracardozof@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho é recorte de trabalho dissertativo, cuja investigação contempla a contribuição da literatura para o desenvolvimento do pensamento criativo na formação de leitores.

Especificamente neste artigo, tratamos de aspectos conceituais fundamentais para a compreensão da literatura destinada ao público infantil, desde sua origem até a contemporaneidade, percebendo as interlocuções que esta produção cultural estabeleceu com os conceitos de criança e infância defendidos por grandes pensadores educacionais, tais como Lutero (2000), Rotterdam (2008), Montaigne (2002), Comenius (2006) e Rousseau (1979). Analisamos também a formação do leitor moderno à luz das teorias de Amarilha(2000, 2001), Zilberman (2003) e Coelho (2000).

Nesse sentido, buscamos espaço de diálogo entre as teorizações educacionais e a literatura destinada às crianças, percebendo interfaces que indicam a afinidade entre literatura, infância e escola, e como se perfilou o leitor contemporâneo que almejamos formar.

Desse modo, inserimos o estudo no âmbito da linha teórica “Ensino de literatura”, e utilizamos como metodologia, para este recorte, a pesquisa bibliográfica. Didaticamente, organizamos o trabalho conforme as seguintes seções: contextualizando o estudo; a criança nos séculos XV e XVI: uma categoria em ascensão; o pensamento educacional do século XVII e o tom instrucional da literatura para a infância; o século XVIII: teorias rousseaurianas, o iluminismo e a literatura como espaço de experiência; a nova ordem social e a literatura para educar; o cenário nacional: trajetórias conceituais da criança e da literatura; a literatura para a criança na contemporaneidade: a valorização do pensamento criativo.

1. Contextualizando o estudo

Pensar a educação moderna e sua práxis nos remete às teorizações que a fundamentam historicamente, segundo concepções de criança e ensino. Na medida em que, para melhor compreendermos a educação na contemporaneidade é importante conhecermos os fundamentos que a alicerçaram no decorrer do tempo, salientando que mudanças pensadas para algumas categorias vinculadas à educação são derivadas de transformações vividas em todo o constructo social.

E, especificamente, no âmbito deste trabalho, pensamos a criança a partir da literatura destinada a esse público; assim como as alterações evidenciadas nessa produção cultural, conforme as concepções de criança adotadas em alguns períodos históricos.

Nesse sentido, pensamos: como seria a produção literária voltada para as crianças conforme as diversas concepções assumidas para essa parcela da sociedade? Até que ponto a literatura, como produção cultural, esteve a serviço apenas da pedagogia, margeando possibilidades significativas e prazerosas de aprendizagens? Como a literatura tornou-se objeto de interesse na formação de leitores críticos e criativos?

Recorrendo ao pensamento investigativo, responder tais questionamentos nos transpõe ao passado, no sentido de que relacionar literatura e infância é admitir a importância da criança no tecido social, como sujeito capaz de fomentar mudanças na produção cultural de dada sociedade. Assim, analisaremos como a concepção de criança foi pensada, numa trajetória histórica e como este conceito foi sendo ampliado. Voltemos ao século XVI.

2. A criança nos séculos XV e XVI: uma categoria em ascensão

Neste século, houve a circulação de pensamentos, considerados até hoje, fundamentais para o entendimento do ser criança e como educá-la, tais como as concepções de Martim Lutero (2000), Erasmo de Rotterdam (2008) e Michel de Montaigne (2002). Tais pensadores, mesmo com entendimentos distintos sobre o ser criança; compartilham um aspecto comum ao analisarmos suas concepções: a de que a criança é um indivíduo singular em seus modos de ver o mundo, sendo, portanto, necessário instruí-la desde cedo, mas respeitando sua natureza infantil.

Lutero (2000, p. 37), mais precisamente, nos orienta sobre a necessidade do lúdico, “[...] para que as crianças possam estudar [...] com prazer e brincando [...]”, afirmando que o ensino tornar-se-ia mais acessível se a natureza infantil fosse respeitada, na medida em que houvesse espaço na escola para atividades prazerosas. Já Erasmo de Rotterdam (2008), em seus escritos, interessou-se pelo desenvolvimento infantil e pela educação na infância.

Interessa-nos salientar que, mesmo estes teóricos apresentando, no contexto de suas obras, dimensões conceituais de uma práxis mais tradicional, há o reconhecimento da criança, como parcela da sociedade sobre a qual é necessário se pensar.

Este dado revela que, mesmo havendo inexpressiva produção literária para a infância no século XVI, existiam teóricos atentos a esta categoria, anunciando mudanças sociais que ainda estariam por vir.

Mais adiante no século XVI, temos Montaigne (2002) com concepções mais críticas, pondo a criança no centro do processo educativo, baseado no ritmo da inteligência infantil e no diálogo. Assim, a criança ganha voz e segundo Araújo, Montaigne

[...] inspira o percurso que a pedagogia moderna viria percorrer. A posição reflexivo-educacional de Montaigne aponta na direção da afirmação da subjetividade e da individualidade infantis, bem como acredita no desenvolvimento do homem desde criança. (ARAÚJO, 2009, p. 108).

São determinados aqui, pressupostos importantes da educação da criança conhecidos atualmente. Entretanto, este pensamento, mesmo se constituindo como um baluarte da educação moderna, precisaria de tempo histórico para difundir-se e consolidar-se. Deste modo, a concepção de criança avançaria ainda mais. Adiantemo-nos: vamos para o século XVII.

3. O pensamento educacional do século XVII e o tom instrucional da literatura para a infância

O século XVII testemunhou mudança na proposta de ensino para as crianças, com os trabalhos de Jan Amos Comenius (2006) juntamente com o alvorecer de uma produção literária para a infância. Comenius (2006), ao propor a gradação para o ensino de crianças e jovens, revela o pensamento de que, mesmo na infância, as crianças atravessam fases distintas, devendo, portanto, serem tratadas conforme seu grau de maturidade. Exemplo

disso é o livro intitulado *Orbis Pictus*, escrito em 1658. Nesta obra, encontramos um alfabeto ilustrado com animais, cujos ruídos característicos remetem ao som de cada letra.

Tal trabalho evidencia haver, por parte deste pensador, a preocupação com o modo pelo qual as crianças aprendem e em como deixar o ensino mais leve e prazeroso. Este teórico dos fundamentos educacionais destacou, ainda, a possibilidade de um ensino capaz de gerar mudanças na existência humana.

Deste modo, Comenius (2006) aponta para aspectos com os quais a literatura moderna também comunga; qual seja: dimensões formativas. Isto é, atua na perspectiva de (trans)formação do humano. Assim, vemos o quanto as concepções de leitura de literatura atuais fazem referência ao pensamento educacional deste teórico, demonstrando fundarem-se na perspectiva das oficinas de humanidades, nas quais os homens tornam-se verdadeiramente humanos na capacidade de conhecimento e de ação sobre o mundo e sobre si mesmos.

Aqui são postas as referências da escola moderna contemporânea, onde a possibilidade de um ensino inclusivo (ensinar tudo a todos) é também apoiada pela literatura moderna em suas instâncias educativas e formativas. Ratificando a ideia de que o texto literário favorece conhecimento intelectual e sensorial ao indivíduo, contribuindo, por conseguinte, para uma formação completa do homem.

Com estas referências, Comenius (2006) fomenta, durante o século XVII, os paradigmas do saber sobre a educação da infância¹, em local privilegiado: a escola. Ou seja, abordou a pedagogização da infância através da escolarização formal. Dado relevante, tendo em vista as primeiras produções literárias para as crianças tratarem de temáticas de cunho pedagógico.

Isto é, o início de tais produções é marcado pelo tom instrucional e pedagógico. Desta forma, mesmo havendo o reconhecimento de que a infância requeria livros específicos ao seu interesse, estes, no entanto, possuíam características doutrinárias e educativas. Estavam longe de serem as produções estéticas mais próximas à formação de indivíduos intelectivos e sensíveis.

Entretanto, questionamentos podem surgir, principalmente, no que dizem respeito às fábulas de La Fontaine, amplamente publicadas entre 1668 e 1694. Todavia, devemos lembrar que estas histórias eram, em sua gênese, contadas e destinadas para adultos e tinham nessa categoria social, a inspiração de suas temáticas, abordando aspectos não próprios ao universo infantil, como: assassinatos, incestos, adultérios, etc. E La Fontaine, na intenção de dar leveza a estes assuntos áridos, representava seus personagens na figura de animais, os quais possuíam os vícios e maldades humanas.

Retomamos, portanto, o argumento da origem pedagógica da literatura infantil, tendo como exemplo a primeira obra destinada às crianças, publicada em 1744, por Mary Cooper. Composta de uma coletânea com cantigas infantis, cujo título sugestivo era: *Para todos os pequenos senhores e senhoritas, para ser contada para eles por suas amas até que possam cantar sozinhos*.

Reiterando esta concepção pedagógica que a literatura infantil adotou, temos outra publicação, datada de 1760, intitulada *Melodia da mamãe gansa*, de John Newbery. Esta é composta por histórias para adultos, encurtadas, adaptadas, ilustradas e encadernadas como um livro pequeno e leve, a fim de as crianças o manuseassem sem dificuldades. Com feição marcadamente instrucional, a literatura infantil vai construindo sua história junto aos pequenos leitores.

¹ Salientamos que Comenius, em *Didática Magna*, escreveu sobre a educação não só de crianças, mas também de jovens. Entretanto, no contexto deste trabalho, focalizamos a categoria infância/criança.

4. O século XVIII: teorias rousseaurianas, o iluminismo e a literatura como espaço de experiência

Aspecto relevante, já no século XVIII, é a contribuição de Jean-Jacques Rousseau (1979) para as concepções da literatura contemporânea, pois ao conceber a criança como sujeito possuidor de maneiras distintas de ver e pensar o mundo, este teórico aponta para fundamentos importantes, os quais a literatura infantil atual procura resguardar em suas produções: textos que atendam seu público no sentido do que lhes é possível compreender.

Ao propor uma aprendizagem por experiências, Rousseau (1979) antecipa a proposta da literatura detentora de qualidade estética: proporcionar ao leitor a vivência/aprendizagem de experiências advindas do contato leitor/texto.

Deste modo, mesmo a criança com pouca experiência vivida, dada a sua pouca idade, pode ter alargada as suas possibilidades de aprendizagem, no momento em que lê e vivencia a experiência das personagens dos textos literários, num processo de identificação. Da experiência de aprender com a leitura literária, Amarilha nos diz que

[...] o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano. Pelo processo de viver temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco. (AMARILHA, 2001, p. 19).

Vislumbrando o valor da aprendizagem por experiência (vivida ou imaginada – imaginou ao ler), a literatura atual dialoga com os pressupostos de Rousseau (1979), percebendo as instâncias educacionais e formativas que um leitor pode apreender no momento da leitura; na medida em que pode vivenciar situações existenciais diversas de sua realidade. Emergindo, portanto, elementos que corroboram com uma aprendizagem a partir de experiências.

Temos diante do exposto, o caminho conceitual e histórico percorrido pela categoria criança do século XVI ao XVIII, possibilitando-nos compreender o pensamento de teóricos já atentos a esta parcela da sociedade, indicando, por conseguinte, a importância do sujeito criança num universo social mais abrangente. E, a partir daí desse percurso entremeado de expressivas produções intelectuais; encontramos, precisamente no século XVIII, as balizas para concepções atuais de criança e leitura. Entretanto, ainda precisaríamos de outros condicionantes sociais para difundir teorizações sobre a categoria criança que fizessem ressoar modificações significativas nas produções literárias.

5. A nova ordem social e a literatura para educar

Dentre os fatores de ordem social, provocadores de mudança na percepção da sociedade para com as crianças, estão o Iluminismo (século XVIII) e a Revolução Industrial (século XVIII – XIX) ocasionando transformação no conceito de família. Esta instância social, antes centrada em amplas relações de parentesco, agora se caracteriza como “[...] núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre os seus membros.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

As transformações geradas desses movimentos sociais e culturais beneficiaram a infância e, por decorrência, a criança; trazendo para a luz a relevância desses sujeitos nesse

novo contexto social. Este novo formato familiar, necessitando cuidar da criança (futuro adulto), passa a preocupar-se agora com a instrução desse sujeito.

A necessidade de educar as crianças, na nova ordem social, advém do entendimento de que elas têm importância econômica para a ascensão da sociedade burguesa. De onde inferimos dois pontos básicos e fundamentais na educação das crianças: primeiro, a criação de escolas a fim de que os filhos da burguesia apreendessem os rudimentos da leitura, escrita e aritmética, com o intuito de, quando adultos, fossem dirigentes dos negócios familiares; segundo, a expansão de instituições semi-filantrópicas para os cuidados e educação das crianças pobres e dos bastardos, com o intuito de ter no futuro mão-de-obra barata. (AMARILHA, 2000).

Aqui revelamos a união da literatura com a escola: “[...] inventada a primeira e reformada a segunda [ambas] são convocadas para cumprir essa missão.” (ZILBERMAN, 2003, p. 15). Isto é, o encargo de educar as crianças.

Percebida a criança no tecido social como sujeito de valor (nesse caso, a posteriori), justifica-se o estreitamento da relação literatura x escola. E é justamente a partir dessa proximidade e da instrumentalização da infância que a literatura infantil reitera o estilo pedagógico e moralizante de suas produções.

Temos agora uma literatura a serviço da escola. Prova disso é o fato de que os textos para as crianças são escritos por professores e pedagogos com discursos educativos. Assim, a literatura exila-se na pedagogia, como única forma de acesso às crianças.

Acerca dessa constatação, Amarilha afirma que:

Marcada pela pedagogia e reconhecendo-se que o texto tinha um destinatário de pouca idade, os textos apresentam-se com tom moralizante – ignorando a psicologia infantil que tem especial apreço pelo lúdico, pela fantasia. Só, superficialmente essa literatura utiliza-se de recursos do lúdico para, na verdade, vestir de prazer instruções pouco agradáveis. (AMARILHA, 2000, p. 129).

Nesse contexto, a literatura infantil passa a ser encarada como produção menor, assim como o seu público. Por ter objetivos específicos de educar as crianças nos moldes desejados de cada sociedade, a literatura infantil se vê às voltas com as problemáticas da relação literatura x ensino; passando a reproduzir, em seus textos, o mundo dos adultos, tornando-se veículo doutrinador e manipulador da infância em diversos modos:

[...] seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de seus personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões [...] prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida pelo seu leitor [...]. (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Dessa forma, percebemos o paradoxo: demos à infância, por consequência, à criança um espaço reconhecido como seu, mas não lhes demos as condições de pensar sobre si mesma. E isto só vai ser possível no século XIX, quando a literatura torna-se um objeto novo na veiculação de conhecimentos sobre a infância, ou seja, a literatura deixa de, simplesmente, educar a criança e torna-se um canal de expressão da criança.

6. O cenário nacional: trajetórias conceituais da criança e da literatura

Trazendo esta discussão para o contexto brasileiro, observamos que o conceito de criança percorreu a mesma trajetória europeia. A criança, que estava à margem dos

interesses sociais, só foi reconhecida no final do século XIX. Leiamos o trecho da poesia *Antiguidade*, de Cora Coralina (1985), a qual retrata a experiência da poetisa em ser criança num mundo, onde imperava o modelo adulto.

Antiguidade

[...]
Criança, no meu tempo de criança,
não valia mesmo nada.
A gente grande da casa
usava e abusava
de pretensos direitos
de educação.
[...]. (CORALINA, 1985, p. 37).

Notamos, assim, que à criança era reservado o local do adulto. Isto é, vivia num vir a ser, deveria, portanto, ser instruída e formada para tal. Sendo assim, a literatura infantil brasileira também cursou o rumo pedagógico da Europa, na intensão de instrumentalizar a infância. Exemplo disso, é a nossa produção literária, que mais se assemelhava a cartilhas sobre como deveriam agir as crianças (educação, comportamento, futuro, etc.). Vejamos trechos da poesia *O trabalho* (destinada ao público infantil), de Olavo Bilac:

Tal como a chuva caída
Fecunda a terra, no estio,
Para fecundar a vida
O trabalho se inventou.

Feliz quem pode, orgulhoso,
Dizer: “Nunca fui vadio:
E, se hoje sou venturoso,
Devo ao trabalho o que sou!”

É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar à abundância,
É preciso trabalhar.

Não nasce a planta perfeita,
Não nasce o fruto maduro;
E, para ter a colheita,
É preciso semear... (BILAC, 2001, p. 29).

Noções de dependência infantil, de como ser bom e de que as crianças devem preparar seu futuro revelam uma concepção de fragilidade e dependência das crianças em relação ao adulto. É com este perfil que a literatura infantil brasileira se harmoniza até as décadas de 1920, quando surgem as produções de Monteiro Lobato.

Conferindo à criança espaço de expressão em suas obras, a literatura brasileira pós-lobateana se torna objeto novo, e esse gênero literário infantil “[...] revela sua essencialidade ou o seu valor maior: o de inventar/construir como espaço-de-prazer que se quer, ao mesmo tempo, espaço-de-conhecimento subliminar.” (COELHO, 2000, p. 127).

São postas, desta forma, novas perspectivas conceituais do ser criança e da literatura produzida para elas. Reconhecida como sujeito diverso do adulto, possuidora de natureza lúdica, de pensamento e lógica próprios, cuja apreensão do novo se dá pelo viés da experiência; a literatura infantil, para acompanhar o seu leitor, também se transformou: ganhou qualidade estética, tornou-se espaço de diálogo do leitor com o texto e objeto de aprendizagem por excelência.

Desvinculada de quaisquer compromissos pedagógicos (e mesmo insurgindo-se contra o ‘direcionismo didático’ que predominara nos anos anteriores), a nova literatura infantil/juvenil obedece às novas palavras de ordem: criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica. (COELHO, 2000, p. 130).

Requerendo, portanto, novos entendimentos, como: o de homem (ser histórico, produtor de cultura), cuja infância é a fase principal de formação; o de palavra, como ordenadora/criadora do mundo real; e a valorização do pensamento inquiridor, lúdico e criativo.

Desse modo, a literatura se direciona para uma formação de leitores bem diferente da de outras épocas. Pois, ao se valorizar a mobilização do ser pensante, no momento da leitura, a literatura impulsiona a formação de leitores criativos.

7. A literatura para a criança na contemporaneidade: a valorização do pensamento criativo

A criatividade e a imaginação, claras manifestações da liberdade do pensamento humano, são objetos de interesse tanto da literatura, como da educação moderna. (DELORS, 2006). Então, pensar sobre formação de leitores numa ótica contemporânea, perpassa o entendimento de que é necessária uma educação leitora que pressupõe o leitor criativo, habilitado a perceber os usos significativos da linguagem.

Revelamos, nessa relação leitor/texto/linguagem (na perspectiva de leitores criativos), o interesse pela leitura que ultrapasse a perspectiva técnica, fomentado nos leitores o desejo de ir além da habilidade de decifrar caracteres aprisionados na estrutura textual. Buscando uma leitura que promova “[...] novos saberes no encontro entre o texto e o leitor [...]” (CORDEIRO, 2006, p. 65). No sentido de que a experiência leitora, beneficie o leitor com aquisição/ampliação de repertório, viabilizando sua compreensão sobre o mundo circundante, visto que a leitura é atividade de experiência.

Desse modo, incentivar o gosto pela leitura que convida à (re)criação, pressupõe um leitor que tem clareza de seu potencial revelador e criador de significados mediante a leitura. (SARTRE, 2006). Revelando-se, destarte, como ato complexo, no qual o leitor envolve-se com o texto, fazendo inferências e, ao mesmo tempo, ampliando o texto lido com a possibilidade de interagir, refletir e experimentar, portanto criar. (SMITH, 1989).

8. Conclusão

Com essas interlocuções à luz dos fundamentos educacionais, percorrendo paralelamente as concepções de criança e a evolução das produções literárias infantis, constatamos como se deu o longo processo de constituição do leitor moderno numa perspectiva histórica, possibilitando-nos compreender melhor a criança-leitora que pretendemos formar.

As categorias criança e infância que percorreram longa trajetória conceitual, perfilando-se com ensinamentos mais tradicionais e, outras vezes, com propostas mais lúdicas e baseadas em experiências, sempre trouxeram junto a si concepções de leitura e de

literatura. Primeiro com produções instrucionais e pedagógicas voltadas para educar o ser em formação – a criança – e, depois, com produções mais elaboradas, que desafiam o ser pensante, a literatura coloca a criança em outro patamar social: sujeito que tem valor e espaço definido na sociedade. Prova disso são algumas produções literárias atuais que põe a criança leitora em lugar privilegiado, o de coautor do próprio texto, instigando na criança o pensamento criativo e livre tão necessário à sociedade e ao ensino atuais.

Desse modo, mostramos a relevância do estudo, pois traz à luz reflexões sobre o ensino de literatura para às crianças, proporcionando reflexões e direcionamentos para a formação de leitores que a contemporaneidade requer.

Referências:

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.10 e 11, n. 2/1, p. 126 – 137, jan./jun. 2000.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na modernidade? **Revista Educação em Questão**, Natal, v.36, n. 22, p. 74 – 113, set./dez. 2009.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. São Paulo: Empório do Livro, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: as meias confissões de Aninha**. Goiás: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Teixeira. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 64 – 75.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrázio. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

ERASMO, Desidério. **De pueris** (Dos meninos). Tradução Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, 2008.

LUTERO, Martin. **Educação e reforma: aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escola e uma prédica para que se mandem os filhos à escola**. São Leopoldo: Editora Simodal; Porto Alegre: Concórdia Editora, 2000.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Livro I).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou o da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.