

## A AVENTURA PELAS IMAGENS: DESENHAR OUTRAS GEOGRAFIAS AFRICANAS

Raphaela Desiderio<sup>1</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[raphaeladesiderio@yahoo.com.br](mailto:raphaeladesiderio@yahoo.com.br)

### CADERNOS, RASCUNHOS DE ESCRITAS, INÍCIOS

*Depois de fecharem o buraco, o velho puxa a mala para dentro do autocarro. Tuahir tenta abrir o achado, não é capaz. Convoca a ajuda de Muidinga:*

*- Abre, vamos ver o que está dentro.*

*Forçam o fecho, apressados. No interior da mala estão roupas, uma caixa com comidas. Por cima de tudo estão espalhados cadernos escolares, gatafunhados com letras incertas...*

Mia Couto (2007, p. 12)

Na obra Terra Sonâmbula do escritor moçambicano Mia Couto, os cadernos manuscritos encontrados em uma mala ao lado de um cadáver expressam uma possibilidade de existência diante de um mundo em violência e necessidade extrema. Os viajantes caminham, fogem dos estilhaços de uma guerrilha. Tuahir, que retirou o menino Muidinga de um campo de refugiados, caminha junto a ele na tentativa de encontrar os pais da criança. Os manuscritos são relatos de um diário, os cadernos de Kindzu, garoto também vitimado pela guerra. Nos cadernos há escritas sobre um espaço, escritas que permitem leituras de outras geografias da África, que criam narrativas acerca do espaço geográfico africano, um texto que tem as características de formar uma imagem no leitor. Parto então de que os textos, às vezes, são imagens quando eles nos remetem aos lugares, é imagem, que pode ser a própria imagem. São trechos que circunscrevem geografias africanas e, que aparecem como possibilidade de “aventurar-se” (Barthes, 2012) por geografias outras, por trechos de escritas que rasuram o já dado pelas imagens didáticas do continente e nos tencionam a um pensamento das imagens a partir do encontro da geografia com a literatura ou de como as obras literárias criam imagens-do-mundo a partir da escrita. Nesse sentido há aqui um vão por onde tentamos passar para dizer das imagens e suas geografias.

### RASCUNHOS E ANOTAÇÕES

Esse ensaio é tramado a partir de alguns rascunhos e anotações em caderno de campo na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Prática de Ensino de Geografia II: Ensino Fundamental. Um possível início de percurso para pensar a formação do professor pesquisador em Geografia e seu encontro com uma educação

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Geografia/UFRGS. Pesquisa orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivaine Maria Tonini e co orientada pelo Prof<sup>o</sup> Wenceslao Machado de Oliveira Junior – Faculdade de Educação/UNICAMP . Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO/ FAED/UDESC e integrante do grupo Geografias de Experiência, vinculado ao Projeto Interinstitucional Imagens, Geografias e Educação (Processo CNPQ 477376/2011-8) e, coordenado pelas professoras Ana Maria Hoepers Preve (FAED/UDESC) e Karen Christine Rechia (CA/UFSC).

pelas imagens ou pelas geografias que circulam nas imagens didáticas. Vinculado às discussões do grupo Geografias de Experiência, temos conforme Preve (2013, p. 54)

tentado sair do registro em que a imagem serve para ilustrar palavras, ou que a imagem é a coisa que se quer mostrar, dando coerência ao discurso didático e a qualquer outro discurso. Imagens são as palavras que nos faltaram e, nesse sentido, elas sempre podem algo a mais, aquém e além das palavras.

Nos primeiros encontros da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Prática de Ensino de Geografia II: Ensino Fundamental da 6ª fase do curso de Licenciatura em Geografia UDESC/SC foi proposto um primeiro exercício do olhar em relação às imagens. Começando por observar e, rascunhar anotações de como o tema, assunto que posteriormente seria abordado pelos estagiários em suas aulas de Geografia, aparecia, por exemplo, nos livros didáticos utilizados pelas escolas campos de estágio nos respectivos anos ou séries em que atuavam. Olhar para o já dado, para o que circula nos discursos dos livros didáticos pela via das imagens e, ao mesmo tempo, buscar nas escritas de campo, do período relativo às aulas observadas, elementos textuais para a montagem das aulas de geografia. Nas anotações dos estagiários era recorrente a menção ao uso do livro didático como recurso. Em muitas aulas, o único, utilizado pela professora em suas aulas. Num dos trechos “essa dependência” aparece junto ao barulho de uma aula na escola.

*Depende do livro didático: “abra o livro na página 53 e leia o quadro”. Explica como se formaram os continentes. A aula é paralisada: roubaram a maçaneta da sala do lado...<sup>2</sup>*

Os ruídos, as fachadas, os corredores frios, as grades, as paredes sem vida, as paralisações das aulas, o já dado do livro didático, essa geografia presente nessas escritas diário apareciam propositalmente junto à solicitação da pesquisa inicial para que se misturassem ao exercício de um início: rascunhar linhas que mostrassem pistas para suas aulas. A dificuldade de desfazer ou de pensar uma aula para além do formatado, para além do que sabemos e experimentamos de como e do que pode ser uma aula de geografia na escola surgiram já nos primeiros rascunhos.

Nesse exercício há presente também o desejo daquele que solicita, do professor pesquisador, daquele que ao propor partidas ou começos também investiga, pensa sobre o que solicita e sobre o que aparece e o que não aparece dessas solicitações. O que proponho aqui é um início, assim como o exercício proposto aos alunos, um começo para problematizar as imagens didáticas do continente africano na geografia e, como a partir delas, ou seja, pensando através da própria imagem didática, criar vãos, linhas, rasuras para pensar outras possibilidades do entendimento já dado, da realidade já criada e imaginada.

Para duas duplas com campos de estágio<sup>3</sup> diferentes, o tema era África. Solicitei que começassem olhando as imagens presentes no livro didático acerca desse espaço, apresentando no exercício quais são essas imagens? O que é possível fazer com estas em nossas aulas? Procurar pelas *aventuras* que essas imagens podem fazer acontecer.

<sup>2</sup> Trecho extraído de caderno de campo. Escritas da observação das aulas de Geografia do Estágio Supervisionado I – Prática de Ensino de Geografia I.

<sup>3</sup> Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e Escola de Educação Básica Simão José Hess, ambos localizados em Florianópolis/SC.

Numa leitura sobre as fotografias, em determinado momento, Barthes (2012) decide guiar sua análise a partir da atração que sentia por certas fotos

Como designá-la? Fascínio? Não. Essa fotografia que eu distingo, e de que gosto, nada tem a ver com o ponto brilhante que se agita diante dos olhos e faz menear a cabeça; o que ela produz em mim é mesmo o contrário da estupidez. É antes uma agitação interior, uma festa, também um trabalho, a pressão do indizível que quer ser dito. Então? Interesse? Isso é pouco; não preciso de interrogar a minha emoção para enumerar as diferentes razões que podem levar-nos a interessarmo-nos por uma foto. (Barthes, 2012, p. 27)

Interessa-o, o que é que em cada foto faz *tilt* dentro dele, o que o atrai. Barthes usou então a palavra *aventura* para dizer dessa atração que determinadas fotografias podem exercer sobre cada um de nós, mesmo que essa seja provisória, “uma determinada foto acontece-me, outra não” (Barthes, 2012, p. 27). Afirma que o princípio da aventura permite-nos dar existência às imagens.

Que aventuras, nesse sentido que Barthes atribuiu ao termo poderiam acontecer a partir e com essas imagens dos livros didáticos? Seria possível criar vácuos para ir além do “*ponto brilhante diante dos olhos*”? Criar em nós o “*contrário da estupidez*”?

A opção pelo início com o livro didático não é paralisar, parar por aí o olhar, mas considerar esse elemento bastante presente e responsável pela informação espacial e de criação de imagens sobre o mundo, sobre determinado lugar da superfície terrestre.

É considerá-lo aqui como um aparato cultural e educacional de massa, junto aos aparatos de comunicação de massa, como os periódicos, rádio, cinema, televisão. Na esteira do pensamento do italiano Gianni Vattimo, para o qual a nossa sociedade pode ser caracterizada como uma “sociedade da comunicação generalizada”, esta pode ser definida como uma sociedade em que esses aparatos são “[...] determinantes para a produção, a reprodução e também a dissolução disso que chamamos realidade” (Larrosa, 2004, p. 153).

Aqui a realidade é problematizável, pode ser questionada, não é a verdade, ao contrário do que nos está posto hoje

[...] em nosso tempo, uma vez que a realidade esteja convertida em plenamente real e as coisas em objetos plenamente objetivos, o real já não pode ser aquilo que se discute. Aquilo que se põe em questão, aquilo que abre a questão e o questionamento: agora o apelo à realidade da realidade e à objetividade das coisas funciona terminantemente como aquilo que fecha a discussão e resolve a questão. Quando é a realidade que fala nós devemos nos calar. (Larrosa, 2004, p. 160)

Ao reconhecer o livro didático como um aparato educacional de massa, entende-se que ao apropriar, deslocar, selecionar, relocar, reordenar e enquadrar certos saberes, discursos e imagens pode-se dizer a partir do entendimento de realidade acima colocado, que este produz/reproduz e dissolve realidades. Mas se a realidade é a questão ou o que é passível de problematização, está-se diante de um constante movimento de produção, reprodução e dissolução de textos/imagens. Porém, os livros didáticos estão a fazer circular mais da mesma realidade, daquela de nosso tempo, daquilo que não é discutido, problematizado, posto em questão e, dado ênfase a mais daquilo que é informado, dado como a verdade, *a aquela realidade que fala e nós devemos nos calar*, porque ela é a verdade.

## A ÁFRICA REAL DAS IMAGENS DIDÁTICAS<sup>4</sup> E DAS AULAS DE GEOGRAFIA



Figura 1 – A Savana africana nos livros didáticos. (Homem & espaço, 2012, p. 208; Projeto Araribá, 2007, p.174).

A savana africana preenchida no primeiro plano por zebras e no segundo por bisões, uma vista da cidade do Cabo, na África do Sul e uma caravana de camelos passeando pelo fundo preenchido pelas Pirâmides de Gizé no Egito são as imagens primeiras, *imagens-que-dizem-do-mundo* (OLIVEIRA Jr, 2009), que compõem um continente africano a ser apresentado em um dos livros<sup>5</sup> utilizados em uma das escolas campo de estágios. O texto que ocupa o mesmo espaço das fotografias logo trata de classificar o continente como “*um continente de desafios*”

*A África é um continente assolado pela miséria, por doenças e pela fome, Apesar de ter muitas riquezas naturais, enfrenta dificuldades para gerar desenvolvimento sem ajuda externa. O passado de exploração colonial recente e os conflitos étnicos que resultam em guerras civis sentenciam sua subordinação aos países desenvolvidos, seus antigos colonizadores.* (Projeto Araribá: Geografia 9º ano, 2007, p.174)

<sup>4</sup> As imagens que trago neste ensaio compõe as introduções das unidades referentes à abordagem do continente africano nos livros didáticos utilizados nas escolas campos de estágio, conforme referenciados no texto. Foram recortadas, coladas e editadas por conta da necessidade de fazer dobras e rasgos durante o processo de digitalização das mesmas.

<sup>5</sup> **PROJETO ARARIBÁ: geografia** Ensino Fundamental. Obra coletiva, concedida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. (Editora executiva Sônia Cunha de S. Danelli).

No outro livro analisado<sup>6</sup>, também adotado por uma das escolas campo de estágio, a imagem recente da savana queniana está novamente presente, agora preenchida por antílopes pastando em primeiro plano. O Egito aparece novamente, mas dessa vez como uma possibilidade de visualização de um Egito urbano, uma cidade cercada por alguns prédios às margens do rio Nilo. Na terceira imagem, a África explorada, exploração de minério de ferro na África do Sul em 2011. Aqui as imagens-áfrica colam-se ao seguinte trecho:

*a imagem que muitas pessoas têm do continente africano é a das guerras, dos conflitos étnicos, da pobreza, das paisagens peculiares – floresta, savanas, grandes desertos. Em alguns casos, tratam a África como um conjunto único, esquecendo-se de que o continente é formado por muitos países. A complexidade das paisagens dos territórios engloba cidades modernas, contrastes naturais e uma grande diversidade de povos. Trata-se de um continente onde a influência externa foi marcante. (Lucci; Branco, 2012, p. 208)*

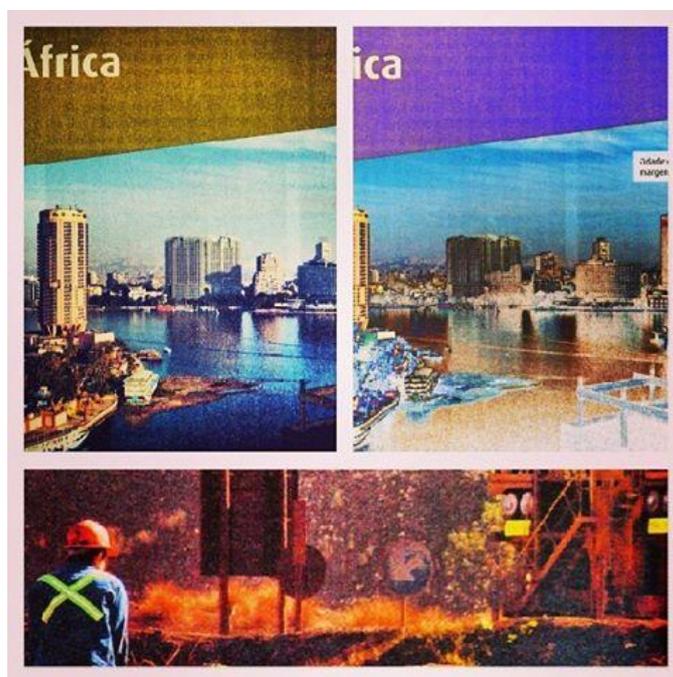


Figura 2 – Composição de imagens do Egito e exploração mineral (Homem & espaço, 2012, p. 208).

Quais *aventuras*, quais *encontros com imagem* podem acontecer a partir dessas imagens mesmas (essas do livro didático) com as quais os alunos, os da escola e os estagiários (educadores em geografia em formação) encontram já na apresentação dos capítulos que compõem a unidade a respeito do continente africano. Um continente assolado, com dificuldade para gerar desenvolvimento, cheio de conflitos étnicos, ou seja, já nomeado, classificado, formatado, já dado no plano informação e imagem (esta também como informação).

Qual a relação dessa narrativa imagética com as fotografias da savana, da Cidade do Cabo e dos camelos nas Pirâmides de Gizé? Como desconstruir essa “*imagem que*

<sup>6</sup> ALABI, E. L.; BRANCO, A. L. **Geografia: Homem & Espaço – a organização do espaço brasileiro – 6ª série: Ensino Fundamental**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

*muitas pessoas têm do continente africano ” se em todos os capítulos que compõem a unidade sobre o continente as imagens são justamente de conflitos, de tropas nas ruas, de desabrigados desses conflitos, da pobreza, de mais savana, pobreza e exploração mineral, ou seja, repetem o que já está posto, o que já está constatado, como aquilo que é o que as pessoas já sabem sobre. Nesse sentido,*

as repetições imagéticas acerca do espaço paralisam o pensamento e asseguram uma comunicação com a informação espacial e não nos impulsionam para uma experiência  *nos e com os espaços*. Na escola, as imagens servem aos interesses dos conteúdos que os livros didáticos querem enfatizar. Funcionam como ilustração, confirmando, reafirmando, induzindo, direcionando e entrando em redundância com a explicação. Elas não operam no campo do não dito, mas do já dito. (PREVE, 2013, p. 53)

Uma das duplas de estagiários prepara uma composição de cinco imagens para iniciar as aulas de geografia sobre o continente africano. Todas são da África! Com essas imagens, além de saber o que a turma conhece sobre o continente, gostariam de lidar com as imagens clichês misturadas a outras pouco ou nada veiculadas pelos livros didáticos, a partir do que observaram no exercício inicial. Ao mostrar as imagens perguntavam aos alunos se tal imagem era da África ou não? Das cinco imagens selecionadas e projetadas em sala de aula, apenas duas foram identificadas pelos estudantes como África.

As duas imagens clichês consideradas pelos estagiários e que circulam na geografia do livro didático foram às mesmas que os alunos identificaram como África. Deserto e savana são duas imagens como que símbolos do continente. São imagens didáticas recorrentes,  *reais do continente*, reafirmam o já dado, o já dito, como coloca Preve na citação acima. Uma praia na Tunísia, um oásis urbano na Argélia e um enquadramento do rio Congo no Zaire não eram naquele momento possíveis imagens para um continente já nomeado, classificado, aquele “[...]  *das paisagens peculiares – floresta, savanas, grandes desertos*”, “ *a imagem que muitas pessoas têm do continente*” (Lucci; Branco, 2012, p.208).

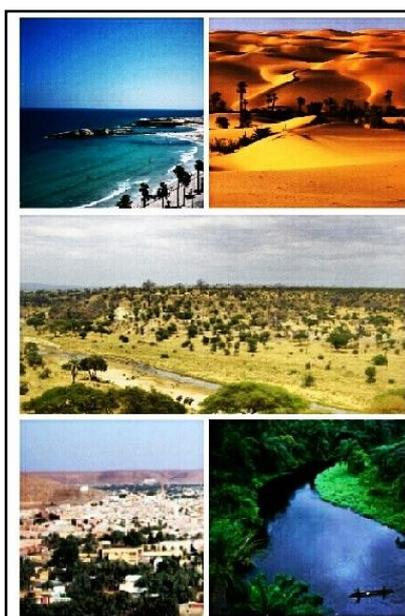


Figura 3 – Composição de fotografias de África elaborada pelos estagiários.

Neste primeiro ensaio de pesquisa com os educadores em formação, daquele que propõe partidas, inícios e daqueles que se propõem a experimentar pequenas rasuras no entendimento ou problematização do já dado nas e pelas imagens, pequenas vãos de abertura se criam, mas há mais a dificuldade de desfazer formatos, de se movimentar por esses vãos. A constatação da *realidade* africana atrelada às imagens clichês não moveram os estagiários no sentido de outras tentativas de pensar e elaborar suas aulas de Geografia na escola. De perfurar aquelas primeiras constatações e fazer algo com os furos das imagens, em fazer furos nas aulas já experimentadas em outros espaços e tempos. Nesse sentido Preve

está claro para o grupo que toda a preocupação do trabalho é traçar um percurso de pesquisa árduo, longo, por vezes desmotivante, porque temos que fazer de tudo (e aqui jogam todas as estratégias que forem possíveis a nós) para esquecer o que nós já sabemos dos espaços, das cidades, das geografias óbvias dos lugares, dos mapas, para entrar naquela zona nova onde pouco se sabe de todas essas coisas e situações, zona indiscernível, para ver os espaços, os pedaços dele que selecionamos para estudar, como se fosse pela primeira vez. Preve (2013, p.57)

Há dificuldade para o esquecimento do que já sabemos, para as geografias óbvias, para o que são aulas. O que se faz diante de uma primeira mirada naquela composição de imagens e da constatação da obviedade do continente africano nas imagens dos livros didáticos?

O que se faz quando as fotografias que atraem os olhares, fotografias de praia, oásis e até a floresta equatorial não são reconhecidas como África? Apenas informar? Dizer o indizível? Seguir normalmente com as aulas de Geografia que anunciam a verdade e a realidade dos livros didáticos? O exercício e essas questões mobilizam o pensamento para tentativas, para traçados outros de pesquisa, para o trabalho árduo para não só esquecer o que sabemos dos espaços, mas também das aulas e de nossa formação.

## **A LITERATURA COMO AVENTURA NA PESQUISA COM IMAGENS EM EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA**

*Sobre velhas fotografias, com um lápis, a velha portuguesa desenhava outras imagens. Às vezes, recortava-as com uma tesourinha e colava as figuras de umas fotos nas outras. Era como se movesse o passado dentro do presente.*

Quarto caderno de Kindzu  
Mia Couto

Volto a algumas questões colocadas anteriormente nesse ensaio. Poderíamos provocar *aventuras*, encontros a partir e com essas imagens didáticas, com essas imagens clichês, “uma vez que os clichês são palavras de ordem, são eles que nos dizem o que pensar e o que deve interessar na interface entre geografia e imagem” (Oliveira Jr, 2011, s/p).

Seria possível criar vácuos para ir além do “*ponto brilhante diante dos olhos*”? Criar em nós o “*contrário da estupidez*”?

A epígrafe acima oferece algumas pistas para pensarmos o trabalho com as imagens na educação em geografia, para uma tentativa de desfazer o já dado ou de problematizar as palavras de ordem dos clichês. O exercício inicial que compõe as escritas desse ensaio move o pesquisador a inventar outros modos de fazer, de partir ou caminhar, de pensar a imagem através da própria imagem.

Sobre velhas fotografias, as das imagens dos livros didáticos, as imagens clichês, poderíamos, como a velha portuguesa da epígrafe, desenhar outras coisas ou desenhar/rasurar sobre essas imagens na tentativa de fazer aparecer algo do não dito, “do indizível que quer ser dito”? (Barthes, 2012, p.27). Recortar e colar imagens umas as outras para fazer aparecer as Áfricas que se escondem em meio às *velhas fotografias*. Explorar as fotografias como raramente são exploradas, como possibilidade de “[...] criação artística e invenção de mundos” (Wunder, 2009, p.68).

Uma possibilidade de riscar por sobre essas imagens, inventando mundos e movimentando o já dito, brincando com o “[...] jogo entre visível, real, imaginário e ficcional suscitado pelas imagens” (Wunder, 2009, p.68) seria através de obras literárias ou de trechos delas.

Alguns trechos de obras ou obras inteiras inventam áfricas desenhadas sobre as velhas fotografias, recortando e colando sobre o mesmo continente outras imagens. Não queremos com isso dizer que falar de África exclua essas velhas imagens, mas com essas pensar como que outras maneiras de com elas provocar *aventuras*. Os escritos sobre África presentes, por exemplo, no trecho abaixo colocam o leitor diante de uma imagem-paisagem.

Le Clézio conta de suas lembranças do dia em que ele e o irmão se aventuraram pela primeira vez pela savana. É como se, ao ler o trecho, estivéssemos desenhando por sobre as imagens de savana dos livros didáticos, arranhando-as e decalcando-as em direção às imagens outras. A mesma savana é aqui preenchida por vida, pela corrida dos meninos em direção ao rio, um rio largo, agitado, é como se pudéssemos visualizar a força d’água arrancando as margens do rio. As cores, as formas, a retidão dos troncos de grandes árvores colada à ideia de exploração dos recursos no continente.

*Foi então que um dia, sozinhos, saímos pela baixada amarelada, correndo em direção ao rio. Naquele ponto o Aiya não era muito largo, embora fosse agitado por uma correnteza violenta que arrancava as margens dos torrões de barro vermelho. A planície, de ambos, no meio da savana, erguiam-se grandes árvores de tronco muito reto, as quais serviam, como vim a saber mais tarde, para fornecer os assoalhos de magno dos países industrializados... (Le Clézio, 2012, p. 24)*

Essas escritas “[...] afirmam a potência ambígua da imagem: criar a ficção no interior da insistente retenção do real/visto” desequilibram nossas relações com o mundo fotográfico (Wunder, 2009, s/p). Wunder trata, em seu trabalho, dessas passagens entre poesias e prosas, fotografia e filosofia como busca de subsídios “para uma educação visual”.

compreendendo as fotografias e as palavras como uma constante ficção, imersas no desejo de fixação do real, apostamos em criações imagéticas que se façam não somente como desejo de marcar os sentidos do vivido, mas

também pelos espaços vazios que se produzem nos encontros com seres/coisas/imagens. A imagem não somente como expressão visual das experiências, mas ela própria como um espaço de experiência. (Wunder, 2009, p.76)

Como integrante do Projeto Interinstitucional Rede *Imagens, Geografias e Educação*, dentro do grupo *Geografia de Experiências* rabisco em meus cadernos um começo de pesquisa de doutorado que se propõe a lidar com as imagens na relação com a geografia e a educação e, é diante disso que inicio esse movimento de escrita com as imagens do já dado, da realidade que se cria e pouco se coloca em questão, da realidade como objetividade das coisas, daquela realidade que quando fala nós devemos nos calar.

## REFERÊNCIAS

- ALABI, E. L.; BRANCO, A. L. *Geografia: Homem & Espaço 9º ano: Ensino Fundamental*. 25. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara. Nota sobre a Fotografia*. Trad. de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2012.
- COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascarados*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. – 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LE CLÉZIO, J. M. G. *O Africano*. Trad. de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. In. REVISTA PRO-POSIÇÕES: *Dossiê A Educação pelas imagens e suas geografias*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação \_UNICAMP, V.20, no. 3 (60) set./dez. 2009.
- OLIVEIRA JR., W. M. *Desasfixiar pensamentos, desfigurar lugares em imagens*. Disponível em [http://www.geoimagens.net/#!\\_\\_sp/textos](http://www.geoimagens.net/#!__sp/textos). Acesso em: agosto de 2013.
- PREVE, Ana Maria. *Geografias, Imagens e Educação: Experiências*. In. REVISTA ENTRE-LUGAR. Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. V. 4, n. 7, p. 49-66. 1. semestre de 2013. Disponível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/2673/1520>. Acesso em: setembro de 2013.
- PROJETO ARARIBÁ: *Geografia Ensino Fundamental*. Obra coletiva, concedida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. (Editora executiva Sônia Cunha de S. Danelli).
- WUNDER, Alik. *Uma educação visual por entre literatura, fotografia e literatura*. In. Revista Políticas Educativas. Porto Alegre. V. 3, n. 1, p.65-78, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22532/13065>. Aceso em: agosto de 2013.