

# “E SE ESCREVÊSSEMOS UMA CARTA PARA WILTON?” - A PRODUÇÃO DE CARTAS COMO AÇÃO COLETIVA EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL



Vol. 8 nº 15 jan./jun. 2013  
p. 445-453

## “AND IF WE WROTE A LETTER TO WILTON?” - PRODUCTION OF LETTERS AS A COLLECTIVE ACTION IN A CLASS OF ELEMENTARY EDUCATION

**Aline Gomes da Silva**<sup>1</sup>

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

**Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes**<sup>2</sup>

(Universidade Estadual de Campinas)

**Mairce da Silva Araújo**<sup>3</sup>

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

**RESUMO:** Este trabalho problematiza uma situação ocorrida em uma turma do 5º ano de escolaridade de uma escola pública de periferia no Rio de Janeiro. O texto focaliza as ações de uma professora e seu grupo diante da ausência de um dos alunos. Traz situações e diálogos vividos pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1996) do e no cotidiano. O cunho qualitativo desta pesquisa, revela opções teórico-metodológicas e dimensões éticas e políticas da pesquisa, dando sentido a um dos objetivos do texto: ser uma contribuição para os estudos do cotidiano. As situações de pesquisa aqui narradas permitem discutirmos questões relativas a currículo, aprendizagem, ensino, diferença e formação docente. As autoras ainda analisam a produção de cartas como estratégia de *dizer a própria palavra* (FREIRE, 1999, 1978).

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Pedagógica; Cotidiano Escolar; Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** This paper discusses a situation that occurred in a class of 5th grade at a public school on the outskirts of Rio de Janeiro. The text focuses on the actions of a teacher and his group in the absence of one of the students. Brings dialogues and situations experienced by subjects practitioners (Certeau, 1996) and in the everyday. The qualitative nature of this research, reveals theoretical and methodological choices and ethical and political dimensions of research, making sense of one of the goals of the text: being a

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ/ FFP e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

contribution to the study of everyday life. The research situations narrated here allow discuss issues related to curriculum, learning, teaching, and teacher training difference. The authors further analyzed the production of letters as a strategy to say the word (Freire, 1999, 1978).  
**KEYWORDS:** Pedagogical Practice; Everyday School, Elementary School.

## Contextualizando a discussão

Nosso trabalho tem por objetivo problematizar uma experiência ocorrida no primeiro semestre de 2012 na turma do 5º ano de escolaridade de uma das autoras do texto. Esta experiência, vivenciada como desafiadora e interrogante, inquietou-nos a todas, resultando na escritura deste texto. Neste artigo focalizamos as ações de uma professora e seu grupo, composto por cerca de 30 estudantes, localizado em área periférica do Rio de Janeiro, diante da ausência de um dos alunos.

A investigação de cunho qualitativo que favoreceu a presente reflexão é parte de nossas ações como docentes e discente de um curso de Mestrado em Educação, situado numa universidade pública, que tem como uma de suas perspectivas centrais a formação de professores-pesquisadores que buscam assumir organicamente o sentido da prática educativa na escola básica. Tal propósito tem contribuído para que um significativo contingente de docentes, em atuação na Escola Básica, busque este nível de formação, trazendo para a universidade tensões que habitam e emergem das práticas produzidas no cotidiano escolar.

Nossa investigação, ao objetivar trazer situações e diálogos vividos por sujeitos praticantes (CERTEAU, 1996) do e no cotidiano de uma escola pública, o faz por certa opção teórica-metodológica. Revela, com isso, dimensões éticas e políticas da pesquisa e dá sentido aos objetivos de nosso texto: ser uma contribuição para os estudos do cotidiano. As situações de pesquisa aqui narradas permitem discutirmos questões relativas a: currículo, aprendizagem, ensino, diferença e formação docente.

As ações do grupo de estudantes, foco de nossa atenção neste trabalho, revelam o compromisso em tentar assegurar a escola como direito de todos e a presença nas aulas como modo de implicação coletiva. Analisam a produção de cartas realizada pelos estudantes do 5º ano como estratégia de dizer a própria palavra (FREIRE, 1999, 1978). Os múltiplos processos de ensino e de aprendizagem, vivenciados tanto pelos alunos quanto pela professora da turma, são apontados no texto como resultado de ações interativas e interlocutivas. Destacamos também a importância dos coletivos docentes tanto para os processos de reflexão das experiências vividas no cotidiano escolar, quanto para as possíveis transformações deste espaço. Reafirmamos ao fim a potência de investir na formação docente compreendida em sua dimensão coletiva.

Neste trabalho dialogamos com diferentes redes coletivas de formação continuada, já que atuamos em diferentes espaços que congregam ensino, pesquisa e extensão, investindo no que Santos (2006) tem chamado de comunidades investigativas. Algumas destas redes de formação são assim nomeadas: Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad); Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE); Grupo de Pesquisa Vozes da Educação, RED Latinoamericana para la

Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) (GEPPAN) dentre outras redes. Participar destes diferentes espaços de formação coletiva tem nos ajudado a problematizar concepções e práticas docentes em direção a formas de ensino mais potencializadoras e menos excludentes.

Nossas ações formativas, portanto, nas diferentes redes docentes em que atuamos, têm como horizonte de possibilidades (BAKTHIN, 2003) uma formação que permita a docentes se assumirem como pesquisadores/as da própria prática, comprometidos/as com a transformação das realidades. Isto tem nos desafiado a buscar referenciais de pesquisa questionadores de uma racionalidade técnica de formação, que tem apartado universidade-escola, fundamentando-se numa visão monocultural do saber, tendo a ciência moderna como critério único de verdade, e a universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes desse saber. (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, favorecer no âmbito das *redes de formação* o exercício da reflexão sobre a prática tem nos permitido reconhecer professores/as em processo de formação, seja inicial ou continuada, e a escola como interlocutores/as e co-autores/as legítimos/as no processo de produção de conhecimento, o que tem favorecido a emergência e o reconhecimento de outros saberes, integrantes de uma “ecologia de saberes<sup>4</sup>” (SANTOS, 2006) que fundamenta a emergência de práticas interculturais<sup>5</sup> (ARAÚJO, 2011).

As escolhas realizadas nos diferentes espaços de ação e formação em rede implicam compreender os espaços coletivos como mais um espaço de investigação- formação, aqui entendido a partir de um referencial teórico-metodológico que percorre caminhos que rompem com as tradicionais fronteiras entre investigação e formação. Tal perspectiva entende a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (ARAÚJO, PEREZ, TAVARES, 2009).

As experiências de formação coletiva, vividas em rede, tem nos desafiado a complexificar lugares de saber-poder, tantas vezes compreendidos como lugares fixos: quem ensina e quem aprende, quem forma e quem é formado. Tal opção é resultado da afirmação de um direito que entendemos ser político e que implica compreender a ação docente na tensão entre ensino e pesquisa, à medida que igualmente rompemos com a concepção, historicamente constituída, que reserva ao reduto acadêmico universitário o *ethos* pesquisador (MORAIS; ARAÚJO, et al 2010).

Assim, a experiência que narramos neste texto, resultou em múltiplos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para a professora da turma enfocada, quanto para os coletivos docentes que puderam ouvir e se deixar atravessar pela história e pelas lições que a partir dela podemos tirar.

Situamos essa experiência em uma escola pública no município brasileiro de São Gonçalo, localizado no estado do Rio de Janeiro. Segundo dados do IBGE, São Gonçalo é a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro e a décima sexta mais populosa do país. Com um PIB de R\$ 8 184 677, 86 e uma renda per capita de R\$ 9.699,16 São Gonçalo ocupa o vigésimo segundo lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre os 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Censo 2010. O município de São Gonçalo possui uma taxa de

54,4% da população de 25 anos ou mais, com menos de oito anos de escolaridade. Estes índices dão uma dimensão da relevância, e ao mesmo tempo de precarização, da região na qual se situa a escola em pauta.

A escola, foco de nossa narrativa, está localizada no bairro Porto do Rosa, sendo próxima ao Morro Tabajara, uma das comunidades periféricas de São Gonçalo, presente, frequentemente, nas páginas policiais dos jornais locais. A escola atende cerca de 400 estudantes, crianças e adolescentes das classes populares que moram em seu entorno, em turmas do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental.

### Narrando uma situação vivida em sala de aula

O ato de “fazer a chamada” é uma atividade inicial da rotina escolar, que por sua característica ritualística e repetitiva, acaba se configurando como uma atividade menor ou *pouco importante* no conjunto das ações pedagógicas que compõem o universo escolar.

Contudo, um olhar mais atento foi revelando para nós que, mesmo se constituindo como um ritual diário, o ato de “fazer a chamada” se configurava como *espaçotempo* de muitas descobertas a respeito dos alunos e alunas, trazendo importantes contribuições ao processo *ensinoaprendizagem*.

Além das finalidades mais tradicionais, que giram em torno do controle da frequência dos/das estudantes, com vistas ao processo avaliativo, a *chamada* ou *lista de presença*, nas últimas décadas, tem sido atravessada por outras implicações: pode ser utilizada pelo conselho tutelar em ações de responsabilização familiar ou escolar; pode legitimar a concessão ou não de certos benefícios como Programa de Distribuição de Renda, tais como “Bolsa Família”, dentre outras possibilidades. O que nossa experiência no cotidiano da escola foi nos mostrando, porém, é que “fazer chamada” também pode permitir olharmos com mais atenção à frequência dos alunos/as, investigando possíveis causas e buscando intervir, criando possíveis soluções.

Assim, a “Ficha de Chamada”, no contexto que trazemos, favoreceu o reconhecimento de *zonas privilegiadas – sinais e indícios* - (GINZBURG, 1989) que nos possibilitaram conhecer um pouco da realidade dos alunos/as daquela turma.

Dessa forma, no ato cotidiano de fazer a chamada, surgiam, quase de forma inaudível, pequenas narrativas a respeito dos alunos que haviam faltado no dia. Aquelas falas, algumas vezes explicativas, outras denunciatórias dos alunos faltosos, eram frequentes - o que provocou em nós a necessidade de desenvolver uma “escuta mais sensível” (BARBIER, 1992) ao que diziam: “*estava na lan house*”, “*eu vi soltando cafifa na laje*”, “*estava jogando futebol na Cerâmica* (lugar próximo a escola)”, “*estava matando aula na rua*” ou ainda “*foi passar o fim de semana na casa de um parente e ainda não voltou*”. Aquelas explicações, que a princípio poderiam ser produto de histórias inventadas, iam sendo confirmadas na medida em que os/as alunos/as retornavam a escola e lhes era perguntado o motivo da falta.

Em abril de 2012 matriculou-se na turma 5º ano do Ensino Fundamental, Wilton, aluno de 15 anos, com um histórico de repetência, resultado das excessivas faltas na escola anterior. A família dizia que Wilton tinha um comportamento difícil. No espaço da

sala de aula, no entanto, não era essa a imagem que construímos a seu respeito. Aluno participativo, interessado, comunicativo, questionador, Wilton provava que é sempre necessário duvidar das imagens congeladas do outro, das descrições simplificadoras, exercitando um *olhar sobre o olhar que olha* (Morin, 1999).

As aulas seguiam o seu fluxo quando, ao fim de maio, Wilton começou a faltar. Perguntando a turma pelo desaparecimento daquele colega, Davi respondeu que o amigo estava trabalhando no *lava-jato* de rua do seu irmão. Pedi que dissessem a Wilton que retornasse à escola a fim de conversarmos. O pedido foi inútil. Wilton não retornava.

Dividindo com o grupo as estratégias que poderíamos lançar mão para que Wilton retornasse às aulas, ouvimos de uma das crianças:

- *Vamos dar dinheiro para ele. Assim, Wilton não falta mais a escola.*

Outra criança ponderava:

- *Somos pobres, não podemos pagar!*

Este diálogo revelava o que já sabemos há tempos: muitos jovens e crianças se evadem do “mundo da escola” para entrar no “mundo do trabalho”. Não é raro contabilizarmos um número muito menor de alunos, e conseqüentemente de turmas, nos anos finais do Ensino Fundamental se compararmos com as turmas nos anos iniciais.

O que vivíamos em sala nos permitia indagar: a escola é um *tempoespaço* configurado como direito assegurado a todos? No dizer de Patto (2000) as políticas educacionais negam as desigualdades sociais e instauram uma eliminação sútil: *práticas de exclusão brandas* que acontecem de forma gradual, contínua e quase imperceptível.

Por outro lado, Bourdieu (1997) nos alerta sobre os *excluídos no interior*. Desta forma, a mesma sociedade que inclui através do acesso a escola - condição necessária a democratização, mas não suficiente - é a mesma que exclui, à medida que não proporciona condições de apropriação dos conhecimentos escolares. Por isso, a denúncia de Martins ainda se faz necessária ser ouvida:

**Não estamos em face de um novo dualismo que nos proponha falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra e cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. (MARTINS, 2002, p.21)**

Freire (1999) analisa que embora existam aqueles que discutem as relações dos opressores contra os oprimidos e aponta os meios que podem superar essas condições de subalternidade, faz-se necessário o engajamento político para a transformação concreta em que se dá a opressão. Neste sentido, uma educação política e emancipatória mostra-se como uma possibilidade de superação.

**No domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade.(...) é por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. (FREIRE, 1978, p.32)**

Viver o cotidiano da escola pública exige questionarmos e investigarmos as múltiplas tensões presentes na escola. Nos desafia também a pensar práticas cotidianas em sala de aula que ampliem a visão de mundo, tanto nossa, quanto de nossos/as alunos/as. E isso se faz de maneira coletiva, colaborativa, em processos de interação e interlocução. Esses e muitos outros desafios que atravessam o trabalho docente, nos convidam a olharmos o cotidiano como espaço de produção de conhecimento e, em decorrência, como *lócus* de pesquisa, assim como tem nos ensinado FREIRE (1999), GARCIA e ZACCUR (2006), dentre outros e outras pesquisadoras e pesquisadores.

Retomando as lembranças daquele dia na escola e o debate sobre o que poderíamos fazer para “trazer Wilton de volta a aula”, uma notícia surpreendeu a todos nós:

- *Wilton foi preso. Ele estava andando com os ‘caras da boca’.*

Aquele aluno havia sido pego em flagrante por porte de armas de fogo e tráfico de drogas. Levado para uma instituição para menores infratores - Instituto Padre Severino, RJ<sup>6</sup>, haveria de cumprir medidas sócias educativas.

Uma voz se ouviu em sala, pondo em jogo movimentos de solidariedade e companheirismo. Não estaríamos vivendo algo que Connelly e Clandinin (2000) nomeiam por *comunidade de atenção mútua*? Nela, é possível compartilhar problemas e desafios que muitas vezes sozinhos não se consegue enfrentar ou resolver.

- *E se escrevêssemos uma carta para Wilton?* Alguém sugere para todo o grupo, em voz firme.

A ideia parecia boa. Foi rapidamente aceita.

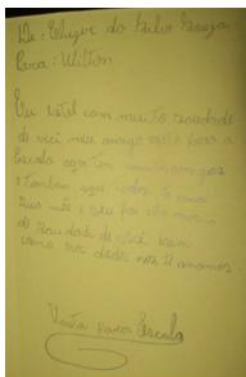
E assim, com o desejo de *falamos* com Wilton, tomamos naquela tarde a escrita como espaço de “dizer a nossa palavra”. Vivendo a escrita como experiência, fazíamos do processo de alfabetização *um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores* e instrumento para *travar relações permanentes com o mundo*. (Freire, 1978, p. 104).



Nome: Luryane sua prima do peito

Wilton você é um garoto muito legal. Estou morrendo de saudades de você. Fiquei muito triste em saber que aconteceu isso com você. Pensei que isso nunca iria acontecer com você. Eu adoro de +++ . Você é um primo camarada. É um irmão precisando sair do fundo do poço. Ergue a sua cabeça para cima. Beijocas. Eu te adooooo. Kkkk

Eu te amo.



De: Eliezer

Para: Wilton

Eu estou com muita saudade de você, meu amigo. Volte para a Escola. Aqui tem muitos amigos e também aqui todos te amam. Sua mãe seu pai estão morrendo de saudade de você, assim como nós. Todos nós te amamos

Volta para Escola



Wilton você é um amigo muito legal. Eu gosto muito de você. Eu te batia mais era de brincadeira. Você sabe, né? Quando a tia falou que você estava neste lugar, eu fiquei muito triste. Eu gosto muito de você. Espero que você saia daí o mais rápido possível.

Da sua amiga que te adora muito. Thailan

TE ADORO

Contudo, atravessados pelos acontecimentos e, sem saber ainda muito bem como entregar as cartas, eis que num final de um dia de aula, surge Wilton. Alegre, afirma que havia conseguido uma Liberdade Assistida e que no dia seguinte voltaria à escola. Esta foi a condição estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para a concessão da medida socio-educativa para o aluno.

Seu retorno a escola provocou grande entusiasmo e acolhimento. Fizemos uma roda de conversa de maneira que Wilton pudesse narrar sobre a experiência que passou ao longo dos dois meses em que esteve no Instituto Padre Severino.

Compartilhando esta experiência com o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) - GEPPAN - e que faz parte da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), questões emergiram: que experiências compartilhamos na escola? Quais são invisibilizadas? Quais são silenciadas? Que situações vividas fora da escola atravessam o cotidiano da escola? Qual é o lugar da escola na vida dos estudantes? E qual o lugar da vida dos alunos no cotidiano da escola?

## Algumas palavras para finalizar o artigo, não a reflexão sobre a experiência

Esta experiência vivida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental nos ajuda a desnaturalizar certas ações e concepções presentes na escola e em nós, bem como assumir o que diz Freire (1999): *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*. Ou, dito de outro modo ainda pelo mesmo autor: *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. (pag. 25).

Além disso, a reflexão coletiva sobre as experiências vividas no cotidiano escolar tem reafirmado para nós a potência de investir na formação docente compreendida em sua dimensão coletiva, e com isso, complexificar lugares e papéis tradicionalmente demarcados nos espaços acadêmicos (MORAIS E ARAUJO, 2010). Construir comunidades investigativas tem nos possibilitado questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas consideradas banais, problematizar as ações cotidianas, enfrentando, coletivamente, o desafio de pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituem no cotidiano da escola.

### NOTAS

- <sup>4</sup> A “ecologia dos saberes” é uma alternativa epistemológica, proposta por Boaventura Sousa Santos, como parte de uma “sociologia das ausências”, que visa colocar em questão a lógica metonímica da monocultura do saber e do rigor científico, a partir da identificação de outros saberes e outros critérios de rigor presentes em contextos e práticas sociais.
- <sup>5</sup> Vieira (2006) defende que, diante da multiculturalidade cada vez mais presente nas salas de aula e na escola, é urgente pensarmos na formação de professores interculturais. “Professores que possam contribuir para formar crianças também interculturais que podendo ser diferentes, possam no entanto comunicar-se. Professores que sejam capazes de por em prática pedagogias da divergência e não apenas da convergência.” (p. 30).
- <sup>6</sup> O Instituto Padre Severino é uma unidade de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativa (DEGASE) órgão que *tem a responsabilidade de acolher, cuidar, acompanhar, atender e tratar o adolescente em conflito com a lei, bem como seus familiares, objetivando a sua reinserção na sociedade pela execução de medidas socioeducativas e o acompanhamento de egressos*.
- <sup>7</sup> O Instituto Padre Severino é uma unidade de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativa (DEGASE) órgão que *tem a responsabilidade de acolher, cuidar, acompanhar, atender e tratar o adolescente em conflito com a lei, bem como seus familiares, objetivando a sua reinserção na sociedade pela execução de medidas socioeducativas e o acompanhamento de egressos*.

### REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Educação em Tempos de Exclusão. In GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- ARAÚJO, Mairce. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. In: FONTOURA, Helena A da; SILVA, Marco (orgs). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**.



<<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>.

- ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen L Vidal; TAVARES, Maria Tereza G Alfabetização Patrimonial: ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s. In: Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores. RJ: ASDUERJ, 2009.
- BAKHTIN, Michel. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, Renè. **A escuta sensível em educação**. Caxambu: *Revista da Anped*, 1992.
- BOURDIER, Pierre. (coord). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CERTEAU, Michel de . **A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. (orgs.) **Dejame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GARCIA, Regina L, ZACCUR, Edwiges. (org.) **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e história. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- MARTINS, José S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAIS, Jacqueline F. S. **A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise**. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n.4, p.55-61, 2001.
- \_\_\_\_\_, ARAÚJO, Mairce, et al. **Narrativas autobiográficas: a potência da escrita de si no processo de formação docente**. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte : UFMG, 2010.
- PATTO, Maria Helena S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo. In: **Mutações do Cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/ Edusp, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política** Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- VIEIRA, Ricardo. **Identidades pessoais - interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais**. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

Recebido em 10/02/2013

Aprovado para publicação em 08/08/2013