

A MÍDIA (RE)VISTA EM SALA DE AULA

Manuella Felicíssimo
(Universidade Federal de Minas Gerais)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da mídia impressa na sala de aula, mais precisamente da revista. Tendo em vista o amplo uso desse objeto nas aulas de língua portuguesa, pretende-se apontar para a necessidade de se pensar de maneira mais questionadora sobre esse material. Para desenvolver o que aqui é proposto, este trabalho se fundamentará nas contribuições da Análise do Discurso de orientação francesa – através dela tenciona-se apreender marcas lingüísticas e não-lingüísticas que revelem as ideologias nas quais capas, matérias, etc., se assentam. Assim, acredita-se poder ter um olhar diferente para esse suporte que tem no seu próprio gênero uma autoridade – que, por sua vez, pode e deve ser questionada pelo educador e pelos seus educandos.

Para ser conciso, prioriza-se nesse trabalho a capa de uma revista de ampla circulação, Época (edição de número 468, de 7 de maio de 2007, em anexo), no intuito de depreender do texto verbal e não-verbal o(s) discurso(s) que ali circulam sobre uma temática muito atual e polêmica, **a condenação ou não de menores infratores**. Isso posto, espera-se demonstrar como a mídia sustenta e valida certos imaginários sociais que podem ser trabalhados em sala de aula, no intuito de se ultrapassar a leitura reproduutiva e instigar a atuação do aluno como sujeito leitor diante do texto.

LEITURA(S)

A leitura é uma atividade que tem história. Isso permite constatar que se trata de algo que muda ao longo do tempo. E não se trata apenas de ler diferente de época para época, mas também de situação para situação: o que justifica algumas pessoas terem mais proficiência em determinadas “leituras” – internet, por exemplo – e não apresentarem o mesmo desempenho em outros contextos.

É possível perceber o que é leitura ao longo do tempo, suas inovações e os pressupostos teóricos que embasaram as diversas reformulações. De maneira sucinta pode-se traçar uma trajetória desde a abordagem mais estruturalista da leitura até a discursiva¹. A partir da primeira, ler é decodificar, trata-se de receber um determinado texto (mensagem) de um emissor, decodificar os signos ali presentes, cumprindo a função de destinatário. Nesta perspectiva não são considerados os

¹ As abordagens aqui apresentadas são tratadas de maneira mais criteriosa por Zappone em sua tese de doutorado *Práticas de Leitura na Escola* (2001), Unicamp. No capítulo *Abordagens de Leitura em circulação no Brasil*, (p. 46-86), a autora apresenta um apanhado das principais perspectivas teóricas da leitura e os autores mais representativos de cada abordagem.

fatores extralingüísticos. Segundo Zappone (2001), esta abordagem está associada ao formalismo e trata a leitura por um viés funcionalista da linguagem.

O *funcionalismo* caracteriza como uma forma de estudo lingüístico que vem do *estruturalismo* e cuja marca seria o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar. Assim, são estudadas as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical, etc) pode desenvolver. (Zappone, 2001, p.78).

Na década de 70 esta acepção foi incorporada aos estudos lingüísticos no Brasil e promoveu a mudança de perspectiva no trato dado à linguagem e seu estudo, consequentemente, à leitura. Pela perspectiva do funcionalismo, ler implicaria procurar os significados presentes no texto - o sentido proposto pelo autor - não os sentidos possíveis (Zappone, 2001). No final da década de 80 assiste-se a uma investigação a respeito dos processos envolvidos na aquisição da leitura. Estes trabalhos foram feitos principalmente a partir das abordagens da psicolinguística e sociolinguística. Kleiman (1989) é uma importante referência nestes estudos, ela apontou o olhar para os elementos extralingüísticos. Ler envolveria abordar aspectos lingüísticos e contextuais. Enquanto compreensão, ler implicaria na recorrência a um conhecimento prévio – conhecimento lingüístico, conhecimento textual, conhecimento enciclopédico –, ao qual o leitor recorre durante o processo de leitura e que é fundamental para que esta se efetive e não seja um mero decodificar de signos. Implica interação com o texto. Por fim, tem-se a abordagem discursiva. Nessa perspectiva teórica a leitura é tida como produção de sentidos. É nesta linha que o leitor emerge e sai da situação de receptor para interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos propostos no texto, como também interage com os discursos presentes nele, ele coloca sua história de leitura e de leitor nessa atividade, é visto como um sujeito ativo. Os fatores culturais, históricos e ideológicos tornam-se fundamentais para explicar esta atividade e embasar seu ensino.

O exposto acima evidencia o caráter dinâmico da leitura, e, principalmente, a partir da abordagem discursiva, o caráter interlocutivo. Isso significa dizer que a leitura se efetiva quando o sujeito que lê realiza uma atividade de interpretação e consegue atribuir sentido ao objeto lido - e que isso só é possível devido a um **compartilhamento** de saberes (que não se restringem ao lingüístico). O sentido, por este ângulo, seria co-construído².

² Essa consideração foi feita a partir do pressuposto de Francis Jacques (1983) para a enunciação. Para o autor o enunciado se dá na interlocução, assim, ele seria co-enunciado. Sob essa perspectiva, o sentido seria algo construído conjuntamente entre os interlocutores; o que possibilita essa co-construção é o compartilhamento de saberes entre eles, o reconhecimento daquilo que é significativo e de como significar. Essa pressuposição explica o processo da leitura: o sentido só é construído mediante uma ação cooperativa entre os sujeitos que se

Mas como falar em co-construção se a leitura de um mesmo objeto pode variar muito de sujeito para sujeito? Para continuar compreendendo a leitura mediante a cooperação, há de se considerar que essa relação de interlocução se dá no nível discursivo; assim o que determina a leitura é a posição que o sujeito leitor assume diante do texto, o *como* ele se coloca e com quais saberes. Dessa forma pode-se falar que para as *leituras possíveis* há uma leitura prevista (Orlandi, 1990) – que no caso da escola geralmente é a autorizada.

A historicidade da leitura faz com que ela venha a passar por um processo de legitimação – esse processo é, inclusive, um dos fatores determinantes na produção de sentido. A legitimação consiste em algo que não é negociável (Charaudeau, 1996), e que faz com que os sujeitos se reconheçam e se coloquem em determinados papéis a partir de uma dada situação. É a legitimidade, por exemplo, que torna distinto os objetos de leitura e o porquê de suas leituras. Na sala de aula, o livro didático se configura como um modelo e como uma leitura autorizada, na mesma linha a mídia impressa tem sido usada (como um modelo).

Geraldi (2006) fala da importância do trabalho com o texto na sala de aula, alertando que não se trata do uso do texto para outros fins que não a leitura. Este convívio com o texto, segundo o autor, permite ao aluno acessar saberes (discursos) necessários a sua vida e a sua própria formação de leitor.

Ler é algo instável, principalmente na escola, onde os textos são selecionados e dirigidos aos alunos e não necessariamente buscados por eles. A instabilidade reside ainda, no caso da mídia, no fato de se tratar de um veículo perpassado pelo discurso dominante, nem sempre condizente com o do aluno. O que pode deflagrar as diversas leituras (muitas vezes não autorizadas e/ou previstas).

Esse, obviamente, não é o problema do uso da mídia em sala de aula, mas o que o professor requer com esse suporte, no geral, reprodução. Os ganhos com a inserção da revista nas aulas de língua são imensos: a possibilidade de se deparar com diversas linguagens, com gêneros diferentes, com modos de dizer diferentes e relações interlocutivas diversas. No entanto, esses colocam o aluno e também o professor diante de uma imensa gama de discursos e modos de produção e circulação desses discursos. É sob essa problemática que esse trabalho se assenta: o necessário trabalho com os discursos constituintes da mídia, considerando essa perspectiva como enriquecedora e formadora do sujeito-leitor. Nesse sentido, a revista deve ser trabalhada na sala de aula não apenas como um suporte legitimado, mas como um material socialmente construído e que, por isso, dá vistas aos modos como nos falamos e nos representados a partir da mídia. Notar que esses modos variam significa acessar parte do imaginário social e compreender que os modos de dizer surgem de uma determinada formação ideológica, que amparam e legitimam o discurso.

Ler uma revista é ler muita coisa e de muitos modos, é considerar que a revista é texto verbal e não verbal, cores, perspectivas; enfim, que todas as escolhas

comunicam. Ver JACQUES, Francis. *La mise en communauté de l'énonciation*. In: PARRET, Herman (org), *La mise en discours*, In. *Langages* n. 70, Junho, Paris: Larousse, 1983, p. 47-71.

ao se produzir uma revista significam. Assim, todos os recursos linguageiros são indicadores dos discursos e do conflito existente em toda atividade discursiva.

DISCUTINDO A MÍDIA

Emediato (2005), ao tratar da mídia a partir das contribuições da Análise do Discurso, procura refletir sobre esse objeto numa perspectiva diferente do senso comum: aquela que vê a mídia como um mecanismo manipulador e que afasta a participação do leitor – desse modo, ditando as regras da comunicação.

O senso comum concebe a atividade de transmissão de informação como um simples procedimento de mediação entre a posse de um saber por uma fonte e sua comunicação, por um mediador, a um receptor que supostamente não o possui. Atribui-se, além de uma atividade ingênua, um papel de benfeitor à instância de transmissão da informação sem levar-se em conta todos **os múltiplos desejos e intenções** que orientam a informação midiática. (2005, p.105-106, grifos meus).

O autor concebe a mídia como um *objeto de troca simbólica*, regido e determinado por regulações socialmente conhecidas e construídas e, por isso, impossível de ser tratado de forma unilateral. A partir do momento que se trata de uma troca, verifica-se o caráter co-construto da mídia. Nesse sentido, o papel do leitor não é simplesmente o de consumidor de informação, é também o de elaborador daquilo que deve ser dito e do modo como deve ser dito.

O texto midiático, pelo contrato social que se tem entre esse gênero textual e o leitor, reproduz uma verdade, algo que é aceito pela sociedade. Desse modo, tem-se afastada a noção de que a mídia “domina” a consciência coletiva, pois ela tende a dizer aquilo que o contrato sócio-discursivo prevê que deve ser dito. Assim, nota-se que o processo interativo é a base da mídia, aliás, de toda comunicação.

Na revista circulam vários enunciadores, quais sejam, jornalistas, editores, redatores, diagramadores, colaboradores, etc., todos construtores da revista. No entanto, ao enunciar, os diversos enunciadores trazem vozes para a mídia que não são somente a deles, trata-se de uma voz comunitária³. É o respeito a um contrato ditado pelo saber comunitário que fundamenta e legitima a mídia. Assim, o discurso midiático não é o discurso da mídia apenas, é também o discurso de uma certa coletividade, um discurso que a sociedade aprova e faz circular.

Desse modo, refletir sobre a mídia exige que se pense no gênero e também no seu leitor, abandonando o discurso senso-comum que credita à mídia **todo** o “poder” de fundar e manipular discursos. O que se observa é que só há aceitação se

³ A respeito de *enunciação comunitária*, ver Emediato (2006), *A enunciação comunitária dos gêneros discursivos*. Nesse artigo, o autor aborda a questão dos gêneros a partir do caráter comunitário da enunciação. Nesse sentido, os gêneros seriam um produto semiótico cuja origem e pertinência se dariam num processo no qual as normas que o instituem e autorizam são socialmente construídas.

o que a mídia enuncia condizer com uma coletividade, o que permite constatar que a mídia re-produz discursos, todos de certa forma coerentes e representativos do imaginário social. É esse aspecto que torna a mídia um bom espelho de nós mesmos. A partir dessa perspectiva é que a análise aqui será procedida – procurando observar como a mídia tem materializado discursos e como estes mostram parte de nossos valores a respeito da temática **menores infratores**.

ANÁLISE

A capa que é aqui abordada (em anexo) reflete – sob a convulsão que tomou conta da sociedade diante da morte do menino João Hélio, no Rio de Janeiro, em fevereiro – uma discussão que circulou um bom tempo na mídia, a redução da maioridade penal.

O tema é enunciado a partir da linguagem verbal e não-verbal, sendo o título da matéria *Menores criminosos devem ser julgados como adultos?*. Essa chamada está na margem inferior esquerda da capa, em letras grandes e brancas sobre um fundo vinho mesclado aleatoriamente ao tom preto. No centro há um desenho que reproduz a técnica do grafite, arte muito difundida nos meios urbanos – o desenho reproduz um garoto vestido de blusa azul e bermuda branca, ambos largos e grandes, usando também um boné e um par de tênis que alude ao modelo usado por rappers e skatistas. O garoto está segurando uma arma, cinza e azul, como se a estivesse apontando para alguém.

O primeiro aspecto interessante sobre o modo de enunciar a matéria é a técnica utilizada para reproduzir o desenho. Como já fora dito, trata-se do grafite. O termo é italiano e designa pintura feita em paredes. Tal como conhecemos no contexto urbano, o grafite surgiu em Nova Iorque nos anos oitenta, como a expressão de grupos minoritários, pobres, que registravam no espaço urbano, através do desenho, principalmente, imagens que representavam suas identidades e que, geralmente, também tinham o tom do protesto. O circuito no qual o grafite surgiu fez com que ele fosse relacionado à marginalidade, à pichação, depredação do espaço público e ao vandalismo. Essa imagem ainda persiste, apesar de já haver um gradativo reconhecimento da técnica como uma manifestação artística. A expressividade do grafite está na produção de desenhos marcados por traços acentuados, uso de cores fortes, mescla de claro e escuro e idéia de movimento: narratividade do desenho.

Ao ser retirado de seu contexto original, os muros, o espaço urbano, e passar para a capa da revista, essa expressão (semiótica) sofre uma mudança de contexto significativa. Essa mudança revela uma escolha: o grafite não foi utilizado ao acaso e foi utilizado de determinado modo - exprimindo uma ação negativa (um garoto empunhando uma arma).

Como foi dito acima, já existe atualmente a concepção que reconhece o grafite como uma manifestação artística. No entanto, a referência a essa técnica pela mídia não conota positividade. A escolha dela também não é aleatória, o grafite faz parte da identidade jovem, é facilmente associado a ele. Assim, observa-se que

a mídia reconhece o discurso senso comum que alia a técnica grafite ao vandalismo, e, mais do que isso, que associa grafite à juventude. A partir dessa associação, e da ação negativa expressa no desenho, reproduz-se uma imagem: jovens (tal como enunciados na revista) são vândalos, desorganizadores do espaço público e criminosos (implicitamente assassinos). O que permite fazer essa leitura é justamente a história do grafite, mais precisamente o imaginário sócio-ideologicamente construído que concebe essa técnica como depredação, banditismo e a expressividade narrativa do desenho (que reproduz um jovem armado).

O tema **menor infrator** é, portanto, tratado a partir de uma imagem densa que reflete uma transgressão feita por um menor. Se se observa os caracteres da imagem reproduzida, nota-se que essa personagem se torna bem distinguível entre os diversos grupos jovens. Esse modo como é caracterizado alude a aspectos identitários que podem ser facilmente reconhecidos e observáveis na sociedade. Pode-se dizer que a imagem é uma metonímia de um grupo minoritário e pobre, geralmente associado à desordem, à rebeldia, e, na revista, à criminalidade.

Ao enunciar desse modo, trazendo para a capa da revista uma série de sistemas expressivos que configuram a identidade de um grupo de jovens (marginalizados, periféricos), silenciam-se os crimes cometidos por jovens de classe social privilegiada. Desse modo, a temática redução penal é tratada sob a perspectiva de que crimes são cometidos por delinqüentes juvenis (pobres). Esse ambiente da pobreza, revelador de uma classe social desfavorecida, é construído a partir da alusão ao grafite e dos caracteres do desenho. Certamente não se trata de afirmar que os aspectos representados se restringem aos grupos menos privilegiados; o que se observa, no entanto, é uma seleção, uma escolha, que é significativa e representativa de um imaginário social (que concebe o grafite como depredação e contravenção feita por jovens pobres). Somado à negatividade da cena reproduzida na capa, tem-se o enunciado verbal *Menores criminosos devem ser julgados como adultos?*. Não é difícil perceber que a interpelação ao interlocutor “condiciona” a resposta – uma vez que a pergunta aparece constituindo uma imagem densa e negativa a respeito do jovem criminoso. O enunciatário, por sua vez, se torna oculto. Ele faz a pergunta, mas de forma indireta como se ela fosse feita pela sociedade e não pela revista. A sociedade realmente se fazia essa pergunta, no entanto, notemos que a interrogação não aparece sozinha, ela constitui o texto como um todo, a capa (toda elaborada por signos que exprimem algo negativo para sociedade). Assim, observa-se que na relação entre os interlocutores existe uma força de influência, cujo teor argumentativo está no reconhecimento de um saber comunitário e no uso deste para deflagrar a resposta.

Pêcheux (1990), ao tratar das *condições de produção* do discurso, coloca em foco o processo de interlocução entre sujeitos que se comunicam. Ao tratar desse aspecto Pêcheux fala dos papéis desenvolvidos entre um sujeito A e um sujeito B; o autor observa que esses papéis não condizem necessariamente aos lugares que os sujeitos A e B ocupam na estrutura social, afirmando que no processo discursivo o que impõe são formações imaginárias de A e B. Isso significa que, de acordo com uma dada circunstância onde a comunicação se dá, A e B tendem a cumprir o papel

que a situação lhes determina. De acordo com Charaudeau (1996), é justamente o processo enunciativo socialmente construído e regulado que dita as normas de como enunciar em determinadas situações e que papel cumprir diante delas. Assim, a enunciação é algo que não parte apenas do sujeito que enuncia, de certa forma ela pré-existe aos sujeitos. Nesse sentido, pode-se observar que no enunciado da revista (capa) existe uma imagem que a revista (A) prevê de seu interlocutor, o leitor (B), essa seria a de um consumidor de informação, preocupado com questões políticas, econômicas de modo geral e, de um sujeito que se reconhece cidadão e julga os fatos a partir das condutas socialmente aceitas. (A) também antecipa a imagem que (B) tem de (A), seria a imagem de um veículo que se pauta na verdade dos fatos, atualizado e ético (conduta cidadã). Assim, se nota a interlocução, o compartilhamento entre A e B da idéia de vandalismo, rebeldia e contravenção, por exemplo, associados ao jovem tal como descrito na capa da revista.

Se essa imagem é construída comunitariamente, ela é verdadeira? Nem sim, nem não. A resposta depende das condições de produção. A mídia analisada tem um compromisso com o seu público-alvo, e principalmente um compromisso econômico. Assim, a imagem nela veiculada é legítima para determinados fins e para determinado público. Podendo não o ser para outro. O que a torna legítima é a ideologia dominante, a partir da qual todas as semióticas identificadas na revista são marginais.

Bakhtin (2006) afirma que todo signo é ideológico. É essa ideologia que mantém o signo vivo. O que observamos na imagem da capa da revista são constituições sígnicas, nas quais é possível notar o confronto existente em toda comunidade semiótica, a luta de classes.

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Essa plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. (Bakhtin, 2006, p. 47)

Muitos jovens em idade escolar podem se identificar com a imagem contida na capa, mais especificamente com o grafite e com os caracteres do personagem. E esse foi o motivo da escolha da capa para mostrar a *armadilha da leitura*. Através dessa imagem se verifica com clareza que ler é circunstancial e que mobiliza conhecimentos lingüísticos, culturais, políticos, econômicos, etc. Pode-se notar que o sentido está na atividade de cooperar com o enunciador, tornando-se enunciatório – o que não significa concordar. Significa reconhecer, interpretar e compreender, ações sem as quais não há leitura. A partir dessa capa se pode perceber que a

mídia não é guardadora da língua portuguesa culta nem de verdades incontestáveis. Compreender que a mídia tem um vetor econômico e que seu discurso tende a ser coerente com essa realidade, é ler efetivamente. É extrapolar o texto, é compreender a dinâmica social para melhor interferir nela.

Se é isso que buscamos no ensino de leitura, é preciso ultrapassar a leitura autorizada, é preciso questionar, refletir e se perguntar: por que é dito desse modo? No caso da revista, porque o discurso dominante é o construtor da mídia analisada e, por isso, tudo nela tende a refletir e refratar a perspectiva desse discurso. Ainda assim, ela nos é interessante, pois podemos nos observar sob o ângulo proposto, compreender como identidades podem assumir um caráter positivo ou negativo – a depender das circunstâncias.

O papel da escola, portanto, é ensinar o aluno a colocar sua história na leitura. A assumir, certamente, os papéis necessários para que o sentido se construa, mas a não se limitar na autoridade do texto. Assim, se reivindica o uso da mídia para além da reprodução ou pretexto para caçar palavras representativas de classes gramaticais; explorando a complexidade desse objeto e instigando o aluno a conhecê-lo e a se conhecer através dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com esse trabalho abordar a mídia como um texto produzido no interior de uma sociedade. A partir da noção de co-enunciação espera-se ter demonstrado como a mídia enuncia não apenas a si mesma, mas a uma coletividade. Essa constatação, acredita-se, é fundamental para que a mídia seja vista como um indicador do modo como nos dizemos em determinadas circunstâncias. Foi objetivo desse trabalho demonstrar a necessidade de se utilizar a mídia em sala de aula dentro de sua complexidade e não apenas como um objeto legitimado guardador do emprego correto da língua portuguesa e de verdades. Questionar a mídia é uma necessidade para o aluno, para que ele se utilize da leitura de diferentes modos (prazer, busca de informação, discussão etc.) e não apenas do modo previsto. Assim, essa reflexão quis demonstrar, através da capa analisada, como o que é uma “verdade” sob uma perspectiva pode não o ser por outra. Como valores, códigos sociais e costumes podem enunciar diferentes posições a depender do *onde, como e porquê* se enuncia. O domínio desse saber é fundamental para que o aluno construa sentidos e assim, discuta, reflita, apóie ou refute o que é lido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Tema e Significação na Língua*. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12^a .ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 133-149.

EMEDIATO, Wander. A *enunciação comunitária dos gêneros discursivos*. In: EMEDIATO, W; MACHADO, I.L, MENEZES, W. (org.). *Análise do Discurso:*

Gêneros, comunicação e sociedade – Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 299 – 310.

_____. *Organização enunciativa e modalização no discurso didático*. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). *Lingua(gem), texto, discurso – entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p. 137-154.

GERALDI, João Wanderley. *A presença do texto na sala de aula*. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). *Lingua(gem), texto, discurso – entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p. 13-29.

JACQUES, Francis. *La mise en communauté de l'énonciation*. In: PARRET, Herman (org), *La mise en discours*, In. *Langages* n. 70, Junho, Paris: Larousse, 1983, p. 47-71.

KLEIMAN, Ângela. *Ensinando a leitura*. In: _____. *Leitura – ensino e pesquisa*. 2^a ed. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 151-175.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura proposta e as leituras possíveis*. In: _____. *A leitura e os leitores* (org.). Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 7-24.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. In: F. GADET & T. HAK (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 69-87.

REVISTA ÉPOCA, Edição de número 468, de 7 de maio de 2007.

SILVEIRA, Fabrício. *Grafite Revisitado. Estética e comunicação de rua em Porto Alegre*. Disponível em <<http://www.arquiteturarevista.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=13>> Acessado em 02 de junho de 2007.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de Leitura na Escola*. Tese de Doutorado: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2001. p. 46-86.

ANEXO

