

PARA NOVAS COOPERAÇÕES ENTRE ESCOLAS E BIBLIOTECAS: RETORNO AOS OBJETIVOS E MISSÕES¹

FOR NEW COOPERATIONS BETWEEN SCHOOLS AND LIBRARIES: RETURN TO THE OBJECTIVES AND MISSIONS

Max Butlen²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir os papéis da escola e da biblioteca, assim como o da cooperação entre professores e bibliotecários, na formação de leitores. Para tanto, parte-se de um breve panorama da história recente das bibliotecas públicas e das bibliotecas escolares na França. Em seguida, são retomadas algumas pesquisas acadêmicas sobre a leitura desenvolvidas por diversas áreas de estudo. Por fim, ao invés de destacar as oposições e relações contraditórias entre a biblioteca e a escola, o autor opta por concluir destacando as potencialidades da parceria entre as duas.

PALAVRAS-CHAVE: escola e biblioteca; oposições e potencialidades; formação de leitores.

ABSTRACT: This article aims to discuss the roles of the school and of the library, as well as the one of the cooperation between teachers and librarians, in the formation of readers. To this end, an overview of the recent history of public libraries and school libraries in France is presented. Furthermore, some academic research on reading developed by various areas of study is addressed. Finally, rather than highlighting the opposition and contradictory relationships between the library and the school, the author chooses to conclude by highlighting the potential of the partnership between the two of them.

KEYWORDS: school and library; oppositions and potential; formation of readers.

INTRODUÇÃO

A questão das complementaridades e divisão de tarefas entre os diferentes atores da formação de leitores conheceu significativas evoluções em vários países europeus, especialmente nos países latinos e sobretudo na França, nos últimos 30 anos.

Nossa hipótese é que a qualidade da oferta de leitura e, em parte, o sucesso da formação de leitores, baseiam-se na cooperação entre bibliotecários e professores, na convergência de suas atividades, na sua parceria. A força da rede de leitura pública nos parece um motor para a leitura escolar; inversamente, a qualidade da educação escolar é uma garantia de amplo funcionamento para a leitura pública nas bibliotecas. Por esta razão, as duas redes nos parecem ser necessariamente desenvolvidas de maneira conjunta e devem apoiar-se uma sobre a outra.

¹ Texto traduzido por Flávia Ferreira de Paula. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: flaviafdepaula@gmail.com

² Professor da Universidade de Cergy-Pontoise; Diretor adjunto do IUFM - Instituto Universitário de Formação de Professores de Versalhes. E-mail: max.butlen@wanadoo.fr

Conhecer a história desta cooperação, avaliar as mudanças, as transformações, mas também os obstáculos desta parceria, tentar prever as perspectivas, me parecem ser condições de sucesso para toda política de leitura. Desta forma, eu retomarei esta história antes de considerar as perspectivas futuras desta cooperação.

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA RECENTE DAS BIBLIOTECAS NA FRANÇA

Durante os setenta primeiros anos do século XX, os bibliotecários da rede de leitura pública, juntamente com outros líderes de opinião, trabalharam para a construção do problema social e cultural da falta de políticas de leitura na França. Eles destacaram a falta de lugares para ler, a insuficiência de oferta de leitura, as desigualdades em sua apropriação. Com base na experiência e no profissionalismo dos anglo-saxões, eles tentaram propor um novo modelo de leitura que estivesse mais de acordo com as novas práticas sociais e culturais de uma sociedade de informação e de comunicação. Para isso, eles se afastaram de dois modelos tradicionais e há muito tempo dominante no âmbito da leitura, o da igreja católica e da escola da república, que se baseavam nos mesmos princípios, ou seja, as leituras coletivas, lentas, explicativas e interpretativas pelos especialistas (o padre e o professor), especialistas renomados capazes de revelar aos novatos o sentido oculto dos textos sagrados ou fundamentais (a Bíblia, de um lado, e os clássicos do patrimônio literário, do outro). Por este modelo, ao mesmo tempo pedagógico e elitista, os bibliotecários substituíram o modelo de uma leitura muito mais independente baseada na possibilidade de acesso direto para todos os públicos a todos os textos em todos os suportes. A partir daí, uma concepção totalmente renovada de leitura apoiada sobre dois paradigmas que, de forma simplificada, podem ser expressos como *Priorité à la lecture* [Prioridade à leitura], *Tous les livres pour tous les publics* [Todos os livros para todos os públicos].

A resultante inclusão do problema da leitura sobre a agenda política e administrativa teve muitas vezes por consequência a modificação e a melhoria do quadro da oferta de leitura. As bibliotecas francesas, tradicionalmente orientadas desde a Revolução Francesa para a conservação dos documentos, são, então, envolvidas com uma resolução crescente de missões na difusão. Assim, a partir de 1975, a França começou a recuperar o atraso no que se refere aos equipamentos em bibliotecas públicas em relação aos países do norte da Europa e países anglo-saxões. Um esforço notável foi feito quantitativa e qualitativamente para transformar as bibliotecas em midiatecas, oferecendo em todos os suportes, de acesso livre, acervos abundantes e regularmente enriquecidos. Uma nova atenção foi dada à arquitetura que procurou se emergir das hierarquias implícitas dos projetistas

precedentes no que diz respeito a leitores, seus tipos de leitura, os livros. O planejamento de espaços de fácil circulação, a melhora na sinalização, a adaptação da mobília ajudaram a promover todas as práticas de leitura (leitura por lazer, de informação, leitura de pesquisa, leitura literária) para responder à diversidade de demandas (populares, escolares, acadêmicas...) sem sacrificar com isso as missões de formação cultural.

Por uma interessante virada na situação, as bibliotecas que por muito tempo permaneceram no seio da educação nacional, estimularam, no último quarto do século XX, transformações importantes de oferta de leitura na escola. As brigas, os mal-entendidos, as incompreensões foram numerosas neste curioso, mas, em última análise, muito sólido casal, formado pela escola e pela biblioteca.

A massificação de escolas públicas, na última parte do século XX, provocou um problema de adaptação do sistema de ensino e da leitura aos novos públicos, muitas vezes afastados da cultura e das leituras legítimas. Enquanto a escola se encontrava muitas vezes em real dificuldade na formação desses leitores, a biblioteca pública abriu seções juvenis cujas inovações pareciam capazes de atrair os jovens públicos na medida em que os livros e as atividades propostas estavam de acordo com suas necessidades, suas expectativas, suas práticas de leitura.

O desenvolvimento de numerosas bibliotecas juvenis, de dinamismo reconhecido, levou a escola a ser questionada e a se questionar sobre seus resultados, seus objetivos, suas abordagens, sobre sua política de formação de leitores e sobre as ferramentas que ela dispunha para isso.

Para melhorar seus resultados, o sistema de ensino se inspirou no modelo de oferta de leitura das seções juvenis das bibliotecas públicas. A literatura infantojuvenil foi pouco a pouco aceita e legitimada no universo escolar, primeiramente na *école maternelle*ⁱ e na *école élémentaire*ⁱⁱ, em seguida, no *collège*ⁱⁱⁱ e no *lycée*^{iv}. Os momentos de leitura menos dirigidos foram organizados em sala de aula, nas bibliotecas. Com isso, surgiram novas questões cujas respostas ainda precisam ser trabalhadas:

1. Como organizar no seio da escola momentos de formação e de aprendizagem em outros espaços além da sala de aula? Como abrir uma alternativa ao tradicional face a face professor-aluno? Por gerações, essa face a face domina as relações pedagógicas na maioria dos sistemas educativos europeus. Como sair deste relatório ao saber e como modificá-lo, e como repensar a concepção das aprendizagens e mudá-la?

2. Como articular leitura particular e leitura escolar, sendo que uma é considerada livre e escolhida enquanto a outra é sempre mais ou menos dirigida ou imposta?

3. Além disso, como conciliar e conjugar harmoniosamente aprendizagem escolar e aprendizagem cultural, já que os profissionais de cada área tendem a opor as primeiras, consideradas restritivas e chatas, às segundas, consideradas livres e nobres?

Vários tipos de respostas foram e continuam a ser elaboradas.

A CRIAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES É UMA TENTATIVA DE RESPOSTA GLOBAL

Se em muitos países a situação das bibliotecas escolares é tão precária e se ela é em certos casos quase miserável, parece-me que é precisamente porque o valor e a importância de um outro espaço de formação além da sala de aula não foi entendido ou aceito por razões ligadas tanto ao conservadorismo pedagógico quanto às políticas orçamentárias. Da mesma forma, o suporte de uma rede sólida de bibliotecas públicas é muito frequentemente inexistente em muitos países.

Deste ponto de vista, a criação de bibliotecas escolares na França tem certamente crescido com o apoio do modelo da leitura pública, mas teve que enfrentar muitas resistências, de forma que sua implementação foi feita sob a bandeira da inovação educacional com cinco objetivos principais:

- Modificação das condições gerais de aprendizagem e ensino;
- Apoio ao trabalho autônomo dos alunos;
- Introdução às práticas documentais;
- Abertura da escola para a vida do bairro para o desenvolvimento de parcerias com os atores culturais, incluindo bibliotecas;
- Incentivo para o trabalho em equipe por parte dos professores.

Na França, como em outros lugares, a alocação de recursos orçamentários estáveis e dignos a essas bibliotecas tem sido e continua a ser objeto de lutas recorrentes. Os avanços mais espetaculares são muitas vezes questionados como foi o caso em muitos outros países, particularmente em Quebec. No ensino secundário^v, a existência de bibliotecários documentalistas em todos os centros de documentação e de informação (CDI)^{vi} para *collèges* e *lycées* na França é uma exceção interessante a partir da qual podemos começar a apreciar o valor educativo e a raridade na paisagem documentária internacional. Por outro lado, na *école maternelle* e na *école élémentaire*, a existência de *bibliothèques centre documentaires* (BCD) continua precária. Um esforço considerável na aquisição de equipamentos foi certamente realizado entre 1985 e 2000, mas, em seguida, esqueceu-se um pouco que a biblioteca deveria

ser considerada "o coração da escola". Ao contrário dos CDI, o Ministério da Educação decidiu não confiar a responsabilidade das bibliotecas escolares a profissionais formados para deixar essa responsabilidade para a equipe pedagógica. No entanto, apesar dessas incertezas e contingências, a biblioteca escolar tem demonstrado a sua utilidade, e graças a esta ferramenta que a oferta de leitura tem sido significativamente enriquecida e que começamos a melhor articular leitura particular e leitura escolar, para formar os alunos para a pesquisa e para lidar com a informação de maneira ao mesmo tempo metódica, livre e pessoal.

UM SEGUNDO TIPO DE RESPOSTAS COM BASE EM PESQUISAS

As pesquisas acadêmicas foram amplamente desenvolvidas no campo da leitura nos últimos trinta anos. Muitas disciplinas das ciências sociais têm dado suas contribuições: linguística, psicologia, psicanálise, sociologia, história, ciências da informação e da comunicação, assim como as ciências médicas. Todas essas disciplinas têm trabalhado para aprofundar o conhecimento, a descrição dos atos e as práticas de leitura.

As habilidades, as atitudes e as posturas a desenvolver na leitura de informação como na leitura literária foram identificadas graças a essas pesquisas. Vou dar aqui apenas um exemplo. Trata-se da leitura literária. Neste campo, as noções essenciais sobre a formação do leitor, assim como da recepção de textos, transmissão, mediação, compreensão, interpretação, o prazer da leitura foram revistos e corrigidos sob múltiplas influências, cruzadas, convergentes: a influência dos cognitivistas bastante recentemente; mas antes deve ser mencionado o trabalho dos formalistas russos; os das escolas de Constança e Berlim; o *New Critics* americano; o de Umberto Eco, na Itália; e na França, as contribuições de Barthes e Foucault, Genette, Picard. Todas essas pesquisas foram recentemente exploradas e continuadas por estudiosos da literatura.

Como consequência, os resultados dos estudos permitiram esclarecer a dupla natureza do prazer da leitura. Este prazer é inicialmente o prazer de aderir ao texto, da identificação com os heróis das histórias que são oferecidos ao leitor e o leva a viver a experiência da ilusão referencial. O ato de leitura levanta também a questão da relação entre a obra lida e o mundo real. Para os jogos de enunciação e identificação, o autor trabalha para fazer acreditar no que ele conta e o leitor pode sentir um "efeito de realidade", já que ele chega a viver as aventuras, os eventos descritos *pour argent comptant*^{vii}, como se os vivesse pessoalmente, às vezes pode ser intensamente comovido até as lágrimas ou morrer de rir, ou ainda se assustar com os fatos relatados que para ele parece por ilusão tão convincentes e verdadeiros que ele fica profundamente perturbado e afetado como se os tivesse vivido ele

próprio. Essa ilusão referencial gera uma adesão muitas vezes tão inesquecível que se torna uma das grandes fontes do prazer de ler; nós sabemos quanto os bibliotecários são sensíveis a esta experiência e a essas leituras e que declaram que para eles são um *coup de cœur*^{viii}. A *école*, o *collège*, o *lycée* tem também como objetivo fazer descobrir esse prazer da primeira leitura. Às vezes, porém, uma escolarização excessiva ou mal planejada acaba por, infelizmente, esquecer essa dimensão essencial da formação.

É verdade que acadêmicos e professores mostraram que o prazer de ler não se resume a essa experiência primeira e sem dúvida fundadora da cultura dos leitores. Um outro tipo de prazer de ler resulta não da adesão ao texto mas, contrariamente, do distanciamento das leituras, da confrontação com a biblioteca interior de cada leitor do texto recentemente descoberto com os textos anteriormente lidos. O leitor passa então a apreciar os efeitos, a qualidade, a relevância, a riqueza das técnicas implementadas (ou não) pelo autor para seduzir, persuadir, entreter ou dar a pensar aos leitores. A leitura se torna, assim, uma experiência estética singular, uma prática cultural que gera trocas entre leitores, confrontos, sociabilidade, uma postura crítica. Esta outra descoberta é fonte de poder intelectual, cultural, social.

A *école*, o *lycée*, a universidade, podem e devem, portanto, iniciar este prazer segundo da leitura. Eles têm a mesma responsabilidade nesta tarefa. Na medida em que o risco para essas instituições seria de enterrar ou esquecer os prazeres primeiros da leitura literária ao privilegiar exclusivamente considerações tecnicistas e acadêmicas. Muitas vezes nos últimos anos, as concepções restritas levaram a cobrir escolarmente os textos de todo um jargão, de imperativos de análise e de visões formalistas que não mais deixaram lugares para a emoção estética. Pode-se, dessa forma, perder de vista o essencial da literatura que lembra Tzvetan Todorov:

O leitor, por sua vez,

cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence . Et c'est lui qui a raison [...] L'objet de la littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire , mais un connaisseur de l'être humain.^{ix}

Uma tal concepção leva a rever a oferta para melhor adaptá-la aos novos públicos e para voltar a certos desvios nas abordagens de ensino que por muito tempo visaram de maneira demasiadamente sistemática, ou conduzir os alunos a encontrar a intenção do autor por meio da explicação do texto, ou levá-los a uma interpretação institucionalmente privilegiada na tradição escolar, isto é, a do professor.

Prolongando essa crítica, os educadores propuseram outras abordagens que jogam e apostam no confronto, na partilha de conhecimentos, de experiências, de formas de receber, de compreender, de interpretar os textos.

Para ilustrar este ponto de vista, eu vou dar um exemplo a partir da leitura de um interessante poema de Carlos Drummond de Andrade

NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Ao que se refere, para cada um de nós, este caminho e esta pedra? Qual o significado nós damos a eles? Será que este caminho é simbolicamente o caminho da vida? Se tomarmos essa hipótese, esta pedra representa um obstáculo neste caminho? Mas que tipo de obstáculo? Um acidente? Uma ruptura, uma doença, um fim, uma derrota...

Tentemos também ler este poema de outra forma. Essa pedra não poderia ser uma jóia e, dessa forma, um acontecimento feliz? Não seria então, por exemplo, uma perspectiva de cura, a possibilidade de um novo encontro amoroso, ou de um novo emprego, uma vitória. Dessa maneira, duas primeiras possibilidades se abrem a interpretação e as duas parecem aceitáveis assim como suas variáveis.

O poema *Premier jour*, de Jacques Prévert, pode nos dar um segundo exemplo.

PREMIER JOUR^x

Des draps blancs dans une armoire
Des draps rouges dans un lit
Un enfant dans sa mère
Sa mère dans les douleurs
Le père dans le couloir
Le couloir dans la maison
La maison dans la ville
La ville dans la nuit
La mort dans un cri
Et l'enfant dans la vie.

Como interpretar este poema? De onde vem este *grito*? Quem *morreu*? Por quê? Podemos ainda apreciar as variações de leitura e de interpretação: muitos verão aí a morte de uma mãe após dar luz ao filho? Alguns leitores vão considerar que não há razão para matar esta mulher, pois pode ser a morte de qualquer outra pessoa em outro lugar nesta cidade da França em 1945, como é verdade que em todos os lugares do mundo quando certas pessoas nascem, outras morrem. Outros vão discutir o fim de uma gravidez, a passagem à condição de *mãe*? Todas essas interpretações revelam, na verdade, a riqueza de um texto que não poderia ser reduzida, ela própria, a uma única interpretação.

De um leitor a outro, tanto a recepção como a maneira de compreender variam. Em um contexto educacional, cabe ao mediador facilitar a expressão de cada recepção, de permitir que seja dita cada interpretação. À comunidade de leitores cabe apreciar os eventuais limites de interpretação, levando em consideração aquelas que pareçam mais pertinentes e aquelas levantadas após o exame e retorno ao texto, do delírio interpretativo. É, portanto, a ocasião de aprender a argumentar e a apreciar o interesse de compartilhar a leitura para eleger, após o debate, um ou mais sentidos possíveis, sempre aprendendo a ponderar e a apreciar os direitos do leitor sem se esquecer dos direitos do texto.

Nesta nova concepção da formação de leitores, observa-se que a prioridade não é mais dada como na concepção clássica ao autor e à suas intenções, ou ainda ao texto, à sua estrutura, ao seu estilo, a ênfase é dada desta vez ao próprio sujeito colocando-o no centro da cena educacional e cultural, dando-o de maneira deliberada um poder face aos textos que o levam a sério e que podem ser descritos como resistentes na medida em que eles oferecem situações de problemas de leitura, desencadeiam conflitos de interpretação, ou abrem pelo menos a possibilidade de debates interpretativos que podem ocorrer com formas e objetivos diferentes em sala de aula, na biblioteca escolar e na seção juvenil das bibliotecas públicas.

Baseando-se em inovações deste tipo, sobre o desenvolvimento de bibliotecas escolares, sobre a difusão da literatura infantojuvenil, no resultado de pesquisas, na expansão também das tecnologias de informação e de comunicação, uma ampliação na cooperação entre as escolas e as bibliotecas parece possível por meio de uma redefinição de objetivos, de missões. As duas instituições têm responsabilidades compartilhadas que não se confundem, mas se unem e se revezam: contribuir para a formação de jovens leitores e permitir que eles se apropriem da cultura escrita.

O sistema de ensino é sem nenhuma dúvida o lugar de aprendizagem fundamental desta postura e destes comportamentos, ele não saberia, no entanto, se contentar em oferecer um terreno de treinamento e de exercícios. Inversamente, se a biblioteca é uma

base estável de prática cultural, ela não saberia permanecer indiferente na formação de leitores.

Frequentemente, tem-se destacado as oposições entre biblioteca e escola evocando-se as relações contraditórias da imitação e da rejeição, da crítica. Eu gostaria de concluir destacando as potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo convida bibliotecários e professores a definir juntos os projetos permitindo ampliar a cooperação para caminhar juntos além das tradicionais saídas e visitas escolares na biblioteca para escutar uma história e emprestar um livro. As ofertas a serem propostas, as animações, as atividades a serem desenvolvidas só podem ser reforçadas com a combinação de habilidades e de conhecimentos específicos dos dois tipos de profissionais e pela reunião dos recursos dos dois lugares de formação: a escola e a biblioteca. O conhecimento que os bibliotecários têm da literatura infantojuvenil, sua experiência na área de incentivo à leitura, a riqueza e a disponibilidade dos acervos de mediatecas, trabalham em conjunto com o profissionalismo do professor no campo da aprendizagem da leitura com sua abordagem metodológica da leitura literária, a fim de definir e colocar em prática projetos de qualidade que possam marcar de maneira significativa a vida dos leitores, gerando encontros marcantes com os livros e os mediadores. Encontros que possam se enraizar, por exemplo, o que Brigitte Louichon chama de evento de leitura:

Un jour en un lieu donné, pour un sujet, un livre fait événement. Celui-ci peut être de nature très variée : la rencontre avec un personnage qui modifie le rapport au monde, à soi-même, aux autres, une langue qui bouleverse, une voix qui s'impose, une scène qui frappe, une expérience de l'incompréhension, une phrase dont le sens ne viendra que plus tard mais qui est là, déjà...^{xi}

Este evento potencialmente fundador de um percurso de formação de leitor acontece a partir de um encontro entre uma história pessoal e uma obra literária. Tanto a escola como a biblioteca precisam lidar com uma e com a outra. É importante que elas combinem melhor seus esforços e se entendam mais eficazmente para que sejam multiplicadas as chances de trazer esse tipo de evento para mais jovens leitores. Além disso, é necessário que elas se unam para criar todas as condições de uma ampliação de forma a acompanhar e facilitar um percurso de leitura e uma formação que se estende ao longo de toda a vida.

Notas

ⁱ Corresponde à nossa educação infantil (de 2 a 6 anos). (N.T.)

ⁱⁱ Corresponde às séries iniciais do ensino fundamental (de 6 a 10 anos). (N.T.)

ⁱⁱⁱ Corresponde às séries finais do ensino fundamental (de 11 a 15 anos). (N.T.)

^{iv} Corresponde ao nosso ensino médio (de 15 a 18 anos). (N.T.)

^v A escola primária (*école primaire*) é, na França, o primeiro nível de educação, em oposição ao ensino secundário (*second degré*) que se constitui do *collège* e do *lycée*. (N.T.)

^{vi} Os *collèges* e *lycées* na França estão equipados com *centres de documentation et d'information* [centros de documentação e de informação] (CDI) desde 1973. Um CDI é dirigido por um professor bibliotecário selecionados desde 1990 por um CAPES (*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* [Certificado de aptidão para o ensino secundário]), criado pelo Ministro da Educação Lionel Jospin, em 1989. O professor bibliotecário tem várias missões, tais como: iniciação e treinamento de estudantes para a pesquisa documentária; leitura e atividades culturais; gestão do CDI; circulação das informações. (N.T.)

^{vii} A expressão *prendre pour argent comptant*, em francês, significa aceitar o que foi dito como verdade sem levantar questionamentos. (N.T.)

^{viii} A expressão *coup de cœur*, em francês, é usada para designar algo que, literalmente, vai direto ao coração da pessoa, não tendo uma tradução correspondente em português. Pode ser usada para designar um livro que, de alguma forma, toucou uma pessoa de maneira particular, de tal maneira que o leitor se torna torcedor do livro. (N.T.)

^{ix} TODOROV, Tzvetan. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007. "[...] procura nas obras o que dar de sentido à sua existência. E ele está certo [...] Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e compreende se tornará, não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano". (N.T.)

^x J. Prévert, *Paroles* (1945).

^{xi} LOUICHON, Brigitte "Mémorisation et souvenirs de lecture". IN: BUTLEN, Max; HOUDART-MEROT, Violaine (Org.). *Interprétation et transmission de la littérature aujourd'hui*. Collection Encrages: Université de Cergy-Pontoise, 2009. "Um dia em um determinado local, para um sujeito, um livro acontece. Este pode ser de natureza muito variada: o encontro com um personagem que modifica a relação com o mundo, com si mesmo, com os outros, uma linguagem que incomoda, uma voz que se impõe, uma cena que marca, uma experiência da incompreensão, uma frase cujo sentido só virá mais tarde, mas que já está lá..." (N.T.)

Recebido em outubro de 2011

Aprovado em fevereiro de 2012