

## **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DA COMPLEXIDADE: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR**

Denyse Mota da Silva, (UFT), denysemota@hotmail.com  
Maria José de Pinho, (UFT), mjpgon@mail.uft.edu.br

**Resumo:** Considerando a proposta da Conferência **Saberes e Práticas para uma Cidadania Planetária**, apresentamos esta comunicação, resultado parcial de uma pesquisa de doutorado que está em andamento, que tem como objetivo identificar que o Ensino do Português e os Novos Estudos de Letramento permitem a percepção de uma Escola Criativa na perspectiva de Saturnino de La Torre. Neste trabalho temos como objetivo identificar o Ensino da Língua Portuguesa no contexto da Complexidade como aspecto catalizador de uma Prática Pedagógica Transdisciplinar. Para isso, trabalhamos com uma metodologia interdisciplinar, que abrange pesquisa qualitativa e estudo de caso etnográfico. Estudos teóricos e pesquisa de campo constituem os métodos que possibilitaram um diálogo abrangendo a Teoria da Complexidade, a Inter e a Transdisciplinaridade na concepção de Edgar Morin no conjunto de sua bibliografia. Os resultados preliminares permitem afirmar que o Professor de Língua Portuguesa promove um ensino no contexto da Teoria da Complexidade, mediante uma Prática Pedagógica que pode ser identificada como Transdisciplinar.

**Palavras chave:** Transdisciplinaridade. Teoria da Complexidade. Prática Pedagógica. Edgar Morin.

### **Introdução**

Um dos imperativos dos sistemas de ensino atualmente é educar para uma vida planetária, isto é, promover formas de intervenção numa realidade marcadamente utilitarista, quando o ter se sobrepõe ao ser.

Nesse sentido, e considerando a proposta da Conferência **Saberes e Práticas para uma Cidadania Planetária**, desenvolvemos esse trabalho que tem como objetivo identificar o Ensino da Língua Portuguesa no contexto da Teoria da Complexidade como fundamento da consecução de uma Prática Pedagógica Transdisciplinar (MORIN, 2001). O intuito é perceber que essas teorias permitem a emergência de uma Escola Criativa a partir do que estabelece Torre (2009; 2013).

A metodologia se configura como interdisciplinar (MORAN, 2001; FAZENDA, 2003; 2008), abrangendo pesquisa quali-quantitativa e estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001; ANDRÉ 1995; VASCONCELOS, 2008). Pesquisa bibliográfica, ou seja, estudos teóricos e pesquisa de campo, constituem os métodos que possibilitaram um

diálogo abrangendo a Teoria da Complexidade, a Inter e a Transdisciplinaridade na concepção de Edgar Morin no conjunto de sua bibliografia.

A pesquisa está se realizando numa escola particular localizada em Araguaína estado do Tocantins, atendendo os seguintes níveis da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. O trabalho, iniciado em fevereiro de 2015 está previsto para ser concluído em maio de 2016, e se desenvolve nas classes do sexto ao nono anos, envolvendo uma professora de Língua Portuguesa que atende um total de 141 alunos.

No estágio em que se encontra a pesquisa, é possível afirmar que o Professor de Língua Portuguesa promove um ensino no contexto da Teoria da Complexidade, mediante uma Prática Pedagógica que pode ser identificada como Transdisciplinar.

## **1. Revisão da Literatura**

A pesquisa está situada como quantiquantitativa e o estudo de caso etnográfico complementa os procedimentos metodológicos. Segundo Martucci (2001), a abordagem qualitativa de pesquisa aciona alguns pressupostos envolvendo a natureza da sociedade humana envolvendo as ciências sociais, explicitando a compreensão teórica e metodológica de seus diferentes tipos de estudo. Para Vasconcelos (2008), enquanto promotora de novos conhecimentos, a pesquisa deve ser considerada não somente qualitativa, mas qualiquantitativa, uma vez que aciona aspectos qualitativos e quantitativos, numa abordagem interdisciplinar.

No tocante ao estudo de caso etnográfico Martucci (2001) entende que este possui uma vasta tradição na pesquisa científica, e tem como principal característica estudos descritivos até certo ponto exaustivos para fins de tratamento, intervenção e ilustração em relação diferentes situações problemas. De acordo com André (2001, p. 5), “[...] o estudo de caso etnográfico surgiu mais recentemente, com uma concepção específica: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso, isto é, dentro da abordagem interpretativa de pesquisa e dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa”.

### 1.1. Escola Criativa ou criatividade na escola?

Trabalhar a criatividade na sala de aula é o mesmo que identificar a escola como criativa? Para argumentar sobre esse questionamento recorreremos a teóricos que transitam nesse cenário epistemológico, com destaque para Saturnino de La Torre e sua Teoria da Escola Criativa, a partir dos estudos da Rede Internacional das Escolas Criativas RIEC<sup>1</sup>. De acordo com Torre (2009), a Escola Criativa se movimenta numa perspectiva diferenciada, a partir das contribuições da RIEC. Para esse autor, a ótica criativa vai muito além da visão individual no âmbito da Psicopedagogia Tradicional, sinalizando uma perspectiva organizativa comunitária e social.

Nessa perspectiva, Torre (2008), amplia suas argumentações afirmando que a criatividade no âmbito da educação escolar está além dos potenciais individuais, buscando o coletivo. Em outro momento, Torre (2005), adverte que a criatividade só tem sentido quando vista como propulsora de transformação naquilo e, ou mesmo naquele da qual se faz presente, isto é, a sua grande contribuição é se voltar para o social.

Ademais, “[...] na criatividade não basta saber ou saber fazer; é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social” (TORRE, 2005, p. 12). Assim sendo, a criatividade é um processo que, segundo o autor, se propaga em quatro etapas: 1) consciência do que é essa criatividade; 2) contextualização e problematização; 3) polinização da criatividade pela inovação curricular; e 4) expressão, comunicação, avaliação da criatividade, atuando na perspectiva de uma escola criativa que vise ao social em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, percebemos a criatividade na sala de aula como um processo que vai muito além de uma prática pedagógica tradicionalmente arraigada no imaginário das instituições. É, pois, uma nova forma de fazer educação, valorizando e promovendo uma formação holística, conectando saberes entrelaçados na dinâmica do social, cultural e ecossistêmico.

Portanto, para que tenhamos escolas criativas precisamos avançar além da criatividade na sala de aula, promovendo ações catalizadoras do ser, sentir e fazer, numa ação coletiva e harmônica, estabelecendo ações formativas das subjetividades individual

---

<sup>1</sup> Segundo Sousa e Silva (2015, p. 119), tendo como base os referenciais de transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação, a RIEC estimula a participação de professores experientes e sem experiência na docência, visando construir coletivamente e colaborativamente propostas educativas inovadoras e criativas.

e social, promovendo uma sociedade sustentável que possa enfrentar e vencer os desafios de uma mundialização que tende a valorizar o ter em detrimento do ser.

## 1.2. A Teoria da Complexidade e Inter e a Transdisciplinaridade

*É preciso aprender a navegar entre a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige.*

**Ivani C. A. Fazenda**

Estudiosos com Santos (2008), dimensionam o surgimento da Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a sociedade globalizada coloca para o século XXI, percebendo que seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos (DESCARTES, 1973), de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades, pressupondo outras formas de pensar os problemas contemporâneos, tendo em vista os ensinamentos de Morin (1998; 2001).

A fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização (SANTOS, 2008, p. 71).

Santos (2008) percebe, também, a Complexidade e a Transdisciplinaridade como uma teoria pedagógica que se encontra ainda na fase de construção, porém, já se observa um expressivo número de educadores que recorrem a seus conceitos, como também se observam núcleos de docentes-pesquisadores nas universidades começando a se organizar nos níveis local e nacional.

Não obstante, Santos (2008) argumentando acerca do pensamento complexo e a Transdisciplinaridade em Edgar Morin, estabelece conexões com a teoria transdisciplinar de Basarab Nicolescu (2008; 2009), partindo do pressuposto de que a atual estrutura educacional, sedimentada com base em princípios seculares, vem contribuindo decisivamente para que os professores exerçam uma prática docente insuficiente para uma efetiva compreensão do conhecimento, contribuindo para que muitas vezes suas

respostas não satisfaçam as indagações dos alunos, tais como: “por que tenho que aprender isso?”

Nessa perspectiva, salvo semelhanças conceituais, a Complexidade ou Pensamento Complexo (MORIN, 2001), e Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2009), articulam-se e, se vistas separadamente, uma torna-se princípio da outra. Para Morin (2001), a Complexidade nos convida e convoca para uma notável reforma do pensamento, semelhante àquela produzida nos padrões paradigmáticos copernicano.

Com efeito, e de acordo com Morin (2001), o Pensamento Complexo gravita em torno de três desafios: a relação entre a ordem, a desordem e a organização; a questão da separabilidade ou a distinção entre separabilidade e não-separação; e o problema da lógica, de onde pode ser identificadas as três vertentes do Pensamento Complexo. Discutir sem dividir: a palavra *complexus* retira daí seu primeiro sentido, ou seja, "o que é tecido junto". Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma pra além de suas partes (MORIN, 2001, p. 4).

A segunda linha fundamental, identificada por Morin (2001), é a imprevisibilidade. Para esse autor, um pensamento complexo deve ser capaz de não somente reorganizar, mas de criar uma postura em relação à incerteza.

As ciências físicas, que descobriram a incerteza, encontraram estratégias para lidar com ela, utilizando a estatística, por exemplo. A eletrônica permite alcançar resultados de grande precisão, em termos de conhecimento desse mundo flutuante. O pensamento capaz de lidar com a incerteza existe no domínio das ciências, mas não nos âmbitos social, econômico, psicológico e histórico (MORIN, 2001, p. 5).

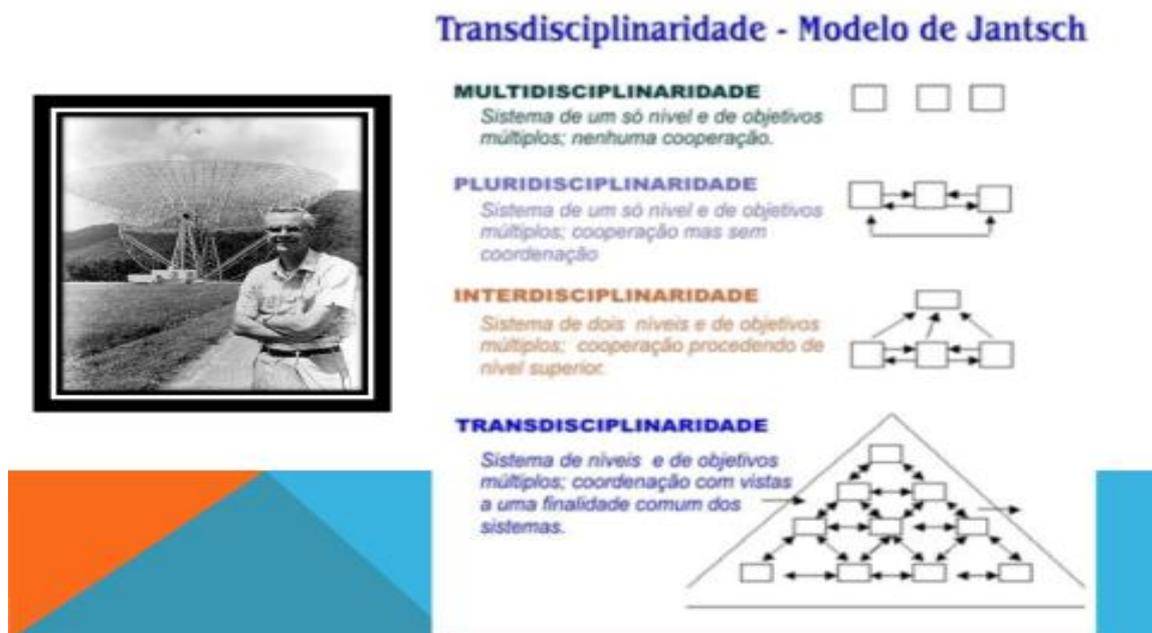
É ainda de Morin (2001) a constatação de que o terceiro ponto é a oposição da racionalização fechada à racionalidade aberta. A primeira pensa que é a razão que está a serviço da lógica, enquanto a segunda imagina o inverso. Racionalizar, segundo Morin, significa acreditar que, se um determinado sistema é coerente, é irretocável e por isso não precisa ser verificado. “[...] Vivemos sob o império de idéias racionalizadoras, que não conseguem se dar conta do que acontece e privilegiam os sistemas fechados, coerentes e consistentes (MORIN, 2001, p. 6). Sendo assim, a ciência econômica e a matemática são exemplos de racionalização fechadas, camuflando a percepção das paixões, a vida, a carne dos seres humanos. Por isso, é incapaz de fazer previsões quando surgem eventos

inesperados. A Transdisciplinaridade, nessa perspectiva, é uma nova forma de intervenção sistêmica em relação aos modelos de educação para o século XXI, sendo mesmo uma etapa superior da interdisciplinaridade, a partir das teorias de multi e da pluridisciplinaridade.

Segundo Nicolescu (2008), a Transdisciplinaridade perpassa as diferentes disciplinas, vai além de todas as disciplinas que circulam na esfera do conhecimento, tendo como finalidade a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. “Existe alguma coisa entre e através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina? Do ponto de vista do pensamento clássico não existe nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vácuo da física quântica” (NICOLESCU, 2008, p. 53).

Em outro momento Nicolescu (2009, p. 2), adverte que diante de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas, como o vácuo quântico, está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica às galáxias, do *quark* aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo. O autor enfatiza que a estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar. Realidade esta que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, da qual é complementar.

A figura a seguir permite visualizar esse processo epistemológico.



Adaptado de Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 807).

De acordo com Martins (2009), citada por Almeida, Albuquerque e Pinho (2013), o Modelo de Jantsch apresenta a multidisciplinaridade como o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Para esses autores, no ambiente escolar, é no nível multidisciplinar que as ações pedagógicas se encaixam, tanto nas atividades como nas práticas de ensino, mas isso não as invalida. Todavia, é necessário compreender que existem estágios mais avançados que precisam de ser colocados na prática pedagógica.

Estabelecendo um olhar mais atento sobre o modelo esquemático de Jantsch, percebemos que a pluridisciplinaridade é também um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, porém possui cooperação entre os conhecimentos interdisciplinares, com todas as disciplinas se situando no mesmo nível hierárquico, não havendo coordenação de algum nível superior hierárquico (ALMEIDA, ALBUQUERQUE E PINHO, 2013).

Quanto à interdisciplinaridade, os autores observam que esta é um sistema de dois níveis muito bem delimitados, com objetivos múltiplos e cooperação entre as disciplinas do conhecimento, possuindo uma ação ordenada a um nível superior.

Não obstante, ao analisarem o Modelo de Jantsch, os autores percebem que nele a Transdisciplinaridade está num nível hierárquico mais elevado, emergindo mediante um sistema complexo de vários níveis, com objetivos múltiplos, coordenação de todas as disciplinas do sistema de ensino e uma finalidade comum a todos eles sobre um axioma geral.

Para Jantsch a Transdisciplinaridade é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade, isto é, um estágio superior da relação interdisciplinar, a qual não se limita a interações entre campos do conhecimento especializados, mas que faz uma conexão direta entre o ser e o universo, expressando a relação da humanidade com a natureza de forma harmônica e complementar.

Segundo Nicolescu (2009), a disciplinaridade envolve, no máximo, um único e mesmo nível de Realidade; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Em contrapartida, a Transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de Realidade.

A descoberta dessa dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Os três pilares da Transdisciplinaridade – os níveis de Realidade, a Lógica do

Terceiro Incluído e a Complexidade determinam a Transdisciplinaridade. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento (NICOLESCU, 2009, p. 9).

## **2. O Professor de Língua Portuguesa, sua Formação e sua Prática Pedagógica promovendo uma Escola Criativa no contexto da Transdisciplinaridade**

A formação do Professor de Língua Portuguesa é um assunto de grande interesse atualmente. Afinal, o que deve ser considerado como prioridade nos cursos de graduação quando se trata de formar profissionais para atuarem nas salas de aula?

Segundo Gomes (2009), devemos considerar a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, alcançando a carreira docente como um contínuo (Formação Inicial e Formação Continuada), de sorte que essa formação seja vista mesmo como um processo de aceitação e também, desfazendo a dicotomia existente entre formação pessoal e profissional.

Refletindo sobre que tipo de Professor de Português queremos formar, Soares (2005), elenca duas ordens de fatores devem ser consideradas nesse processo:

[...] de um lado fatores externos à própria disciplina Português - fatores de natureza social política, cultural, de outro lado, fatores internos à disciplina - fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. Uma perspectiva histórica que recupere o processo de instituição do Português como disciplina escolar e os processos de constituição do profissional "professor de Português", e, assim, revele o papel determinante desses fatores ao longo do tempo, permitirá compreender o presente - que professor de Português estamos formando - e definir a meta para o futuro: que professor de Português queremos (ou devemos) formar (SOARES, 2005, p. 3). (Aspas da autora).

É ainda de Soares a afirmação de que, num país de língua portuguesa como o Brasil, impera a necessidade de uma disciplina, no currículo escolar, que tenha por objeto e objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional formado especificamente para encarregar-se do ensino dessa disciplina parece, atualmente, óbvia e indiscutível.

Fazendo uma retrospectiva histórica do estudo de língua portuguesa no Brasil, Soares (2005) sustenta que:

[...] Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tomou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética. Assim, quando, em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, abrangendo esta a Literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo (SOARES, 2005, p. 4-5).

Como podemos perceber, são diversos os impasses quando se trata de sistematizar o ensino da língua portuguesa no currículo, se como um estudo da gramática, da literatura, dentre outras abordagens. Por isso, acreditamos que o professor da disciplina de português deve ter uma formação que favoreça uma abordagem interdisciplinar, rumo a uma educação transdisciplinar.

### **Considerações finais**

Nesse trabalho apresentamos resultados parciais de uma pesquisa iniciada em 2014 e prevista para ser concluída em 2017, para um doutoramento em Ensino de Língua e Literatura.

Abrangendo áreas do conhecimento como Educação, Escola Criativa, Criatividade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e o Professor de Língua Portuguesa e sua Prática Pedagógica, encontramos nas teorias de Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Saturnino de La Torre, dentre outros, os subsídios teóricos necessários para trabalhar cada uma dessas categorias no âmbito de uma escola que promova uma educação capaz de formar pessoas que possam interferir positivamente no cenário preocupante desse século XXI.

## Referências

ALMEIDA, Severina Aves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé em Perspectiva**. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13-fev-2016. Pp. 825-846.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAMAS, L. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, J. S. (Org.). **Competências Interdisciplinares**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 21-44.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13.ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. **A Formação de Professores de Língua Portuguesa: O Professor Reflexivo**. 2009.

MARTINS, M. A. **Transdisciplinaridade: discurso ou realidade?** 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sorocaba, 2009.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia Martucci. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 10.ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2002.

MORIN, Edgar. **Problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1983.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de *et al.* **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 11-20.

MORIN, Edgar. **método 4**. As ideias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2009.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** 2006. Disponível em <http://www.unb.br/abralin>. Acessado em 02/12/2012.

SOMMERMAN, A. **Inter ou Transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

TORRE, S. de La. **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**: Blumenau, SC: Nova Letra, 2013.

TORRE, Saturnino de La, PUJOL, Maria Antonia. A escola que queremos. In: TORRE, Saturnino de La, PUJOL, Maria Antonia e SILVA, Vera Lúcia de Souza e (coord.). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**: Blumenau, SC: Nova Letra, 2013.

TORRE, Saturnino de La. Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação ZWIEREWICZ, Marlene (coord.) **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau, SC: Nova letra Gráfica e Editora, 2013.

TORRE, Saturnino de La. **Instituciones Educativas Creativa: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE)**. Barcelona, Espanha: Editora Circulo Rojo, 2012a.

TORRE, Saturnino de La. Criadores na adversidade e na crise: qual é o segredo? In: TORRE, Saturnino de La, ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade na adversidade: personagens que transformam situações adversas em oportunidade**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2012b.

TORRE, Saturnino de La, et. alii. **Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliência na educação**. Ed. Insular, Florianópolis, Santa Catarina: 2009.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.