

A FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO DE PENSAMENTOS SOBRE A INFÂNCIA

FLÁVIA ALVES DE SOUSA

Falar do Outro implica que há Um que é? Tem qualidades que o definem, qualidades estabelecidas por discursos, por culturas, por academias, por parâmetros, por sentido comum? E, portanto, há um Outro também definido? É impressionante como o conhecimento é passível de interpretações, as mais diversas, e que estas ora se complementam, ora divergem. E o mais interessante é que isso resulta em uma grande riqueza para a história, pois nos faz perceber que o conhecimento sobre um determinado objeto não é único e “verdadeiro”, mas sim construído com base em compreensões, interesses e valores próprios de um determinado contexto histórico.

Para início de conversa, quero colocar alguns pensamentos que representam algumas concepções que estão enraizadas em nosso imaginário no que concerne à criança. É muito comum ouvir as pessoas falarem as seguintes frases em relação às crianças: “As crianças são o futuro do amanhã”. “As crianças são o futuro da nação”. “Você tem um belo futuro!” “O que você vai ser quando crescer?” Recordo-me de um programa de televisão, a que assisti no início deste ano (2005), em que o apresentador conversava com uma criança, já quase adolescente, sobre a sua carreira de ator, e o interessante é que o primeiro sempre se referia ao segundo como perspectiva de futuro, de vir a ser, ou seja, ele falava: “você tem um grande futuro!”; “você vai ser um grande ator!” E, para completar, ele é filho de um comediante bastante conhecido; então, as falas também se voltavam para uma relação direta da criança com o pai: “Você tem tudo para ser igual ao seu pai”; e inclusive, o chamavam pelo nome do seu pai no diminutivo. Ao assistir a este programa, não me contive em fazer uma reflexão sobre as falas e os significados que estão por trás dessas idéias. Na minha perspectiva, a situação transmitia a idéia de que esta criança ainda não vive a experiência de ser, por sua vez, não tem a sua própria história, não tem identidade própria. A partir deste exemplo e relacionando com as leituras que

venho fazendo, me pergunto: de onde vem essa idéia sobre a criança, que teses podem ter influenciado nessas concepções da criança como uma possibilidade de ser alguma coisa, de que ela ainda não é, mas que com o tempo ela pode ser, ou seja, quando adulta ela pode ser o que se deseja que ela seja. É como se a criança fosse um ser incapaz, inocente, imaturo, e que não tem capacidade de ser no presente, ela não inaugura uma história. Essas falas denunciam um pensar sobre as crianças que as colocam como sujeitos à margem da história, pois ainda não são, mas têm possibilidades de ser. E o que é necessário para ser? E, aliás, o que é ser criança? Como isso vem se construindo historicamente? Como a história social da infância vem contribuir para esse pensar? E qual a contribuição da Filosofia?

Os filósofos gregos da época clássica deixaram um grande e importante legado para a educação, do qual precisamos nos apropriar para a partir dele indagarmos sobre a sua influência na nossa educação. Kohan (2003)¹ – com base nos estudos de Golden (*Children and Childhood in Classical Athens*, 1990), deu ênfase aos discursos voltados para a filosofia da educação propostos por Platão em seus diálogos², procurando delinear um certo conceito de infância que, segundo ele, foi amplamente reproduzido e praticamente não foi problematizado no desenvolvimento da Filosofia da Educação ocidental.

Se pararmos para pensar, a Pedagogia tem priorizado e reproduzido algumas idéias dominantes sobre a infância, a exemplo das que foram citadas anteriormente, sem antes indagar, problematizar sobre tais concepções. E esse tipo de atitude gerou e tem gerado um pensar a infância na educação com algumas visões arraigadas, as quais têm estado presente nas políticas educacionais brasileiras e nas práticas educativas para a infância. Para além disso, tem implicado também no desenvolvimento de pesquisas voltadas

¹ Walter Kohan, em seu livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*, tem como tema principal a infância, e sua preocupação primordial é a prática educacional e a problematização do modo habitual de pensar as interfaces entre infância, filosofia e educação. Propõe-se, dentro da história da Filosofia Ocidental, a percorrer um caminho que vem desde os gregos, passando pela modernidade e chega aos contemporâneos.

² Para tanto, o autor selecionou os seguintes diálogos: *Alcíbiades I*, *Górgias*, *A República* e *as Leis*.

para compreender a criança, pois, por muito tempo, tem-se priorizado uma perspectiva “adultocêntrica”, ou seja, nos voltamos para a criança com o olhar e fala do adulto, não permitindo a fala dessas crianças sobre o que pesquisamos. É como se elas não fossem capazes de falar de si mesmas, do que sentem, do que pensam, como vivem.

Interpretando Platão, a idéia central de Kohan sobre a infância é de que ela está diretamente relacionada com as intencionalidades políticas, logo estava estritamente ligada ao processo de educação da pólis:

Nossa tese é que a infância era parte indissociável de algo que constituiu um problema fundamental para Platão e que em seus diálogos pode se constituir tanto os traços fundamentais de tal problema quanto a solução conceitual proposta por Platão. O problema ao qual aludimos é concreto e situado: entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo. (Ibidem., p. 27).

Platão pensava a infância como diretamente relacionada com a educação, e com o objetivo de, através de uma política da infância, ter uma pólis mais justa e melhor, ou seja, com uma infância bem educada há a possibilidade de uma geração melhor e que atenda aos anseios da geração anterior. “A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (KOHAN, 2004, p. 53). O autor destaca e chama a atenção para algumas concepções que ficaram e que representam uma determinada visão sobre a infância:

a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à inferior, a infância é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; d) finalmente,

a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor. (2003, p. 33).

É importante ressaltar a riqueza de interpretação que cada uma dessas marcas traz e que estão presentes no nosso dia-a-dia quando nos relacionamos à infância. As instituições responsáveis por pensar a educação e políticas públicas para este grupo sempre em suas falas, idéias e programas deixam transparecer que a criança é um ser de possibilidades, de perspectiva, de responsabilidade futura. Os adultos são sempre convidados a pensar, a refletir sobre a infância, mas as crianças não são suscitadas a refletir sobre si e sobre o mundo em que vivem. Mas, por que essa prática? Seu pensamento, por acaso, não tem sentido para o mundo adulto? As crianças não devem se intrometer nos assuntos de adultos, nem mesmo quando elas estão sendo o centro do assunto? Quanto a isso, uma idéia tradicional que tem predominado é que os outros as observam como incapazes de pensar algo lógico e proveitoso sobre a experiência da vida, pois é como se a criança fosse unicamente um ser de criações, fantasias, e que, portanto, não deve merecer a devida atenção dos adultos. Porém, isso está baseado em um pensamento etnocêntrico, na perspectiva de como é difícil considerar o olhar, o ponto de vista do outro, principalmente quando este outro, histórica e socialmente é pertencente a um grupo marginalizado da sociedade, a exemplo das crianças e dos idosos. Ambos representam as extremidades da vida. O primeiro, por ser a janela que se abre para a vida, por inaugurar, por trazer novos sentidos à vida, possibilidades, mas, por outro lado, é "imaturo"; o segundo, por ser a janela que está próxima a se fechar para o mundo, embora represente a certeza de experiência vivida, marcas das memórias muitas vezes desvalorizadas pelas novas gerações. Para complementar essa discussão, no que concerne à criança:

[...] a criança é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre

o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. (KOHAN, 2004, p. 53).

As reflexões que este autor traz da infância a partir do período clássico, vêm colocar em questão a tese de Ariès (1981), que defende a invenção moderna do sentimento de infância. Segundo Ariès,

[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVIII. (1981, p. 65).

Contudo, é necessário e fundamental, segundo Kohan, considerar que

Ariès situa a invenção da infância numa “história das mentalidades” que excede amplamente um registro discursivo como o dos Diálogos de Platão. Certamente essa diferença diminui a tensão, mas não a supera. Por isso moderamos a tese central de Ariès. Concordamos em que o sentimento de infância que temos hoje, em boa parte herdado da modernidade, não existia como tal antes desse momento histórico. (2003, p. 22).

Então, de acordo com Walter Kohan, o que se terá com o pensamento de Ariès não é a invenção de uma infância, mas sim a de uma infância moderna. Uma crítica a fazer seria a de que seus estudos se voltaram para uma determinada realidade daquela época, pois suas interpretações estão relacionadas à criança e a família burguesa. Portanto, não podemos, principalmente nos dias de hoje, utilizar e generalizar essa interpretação, considerando que cada realidade tem as suas especificidades, tem a sua história, a sua cultura, a sua maneira de construir os significados da vida, a sua forma de ver o mundo. Na verdade, a concepção de que a criança era considerada um adulto em miniatura, e que esse sentimento foi mudando no decorrer da modernidade, de acordo com “as novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças”

(GHIRALDELLI, 2005, p. 3), foi bastante utilizada como uma concepção verdadeira e última por alguns estudiosos da educação. Mas, atualmente, existem alguns autores contemporâneos³ que estão pensando esse processo histórico e colocando em questão algumas ideologias dominantes. Afinal, a infância é uma invenção, construção, ou uma experiência constantemente modificada e interpretada de distintas maneiras?

Para além dessas concepções, devemos considerar uma outra, que muito influenciou a educação, principalmente a educação das crianças, e que pode contribuir para a nossa compreensão. O pensamento de Rousseau tem origem na modernidade, com uma proposta diferente do pensamento de Santo Agostinho (IV) e Descartes (XVII), porém com forte influência de Platão, pois continua com a mesma linha de pensamento deste.

Santo Agostinho viu a criança imersa no pecado, na medida em que, não possuindo a linguagem ("infante": o que não fala – portanto, que não possui logos), mostrar-se-ia desprovida da razão, esta, o reflexo da condição divina em nós, adultos. Descartes, viu a idade não-adulta como uma época do cultivo da imaginação, dos sentidos e sensações e da aceitação acrítica das tradições, postas pelos preceptores, tudo o que macularia nosso pensamento, conduzindo-nos mais tarde, uma vez adultos, à dificuldade no uso da razão e, portanto, ao erro. (GHIRALDELLI, 2005, p. 1).

Para compreender seu pensamento é preciso considerar as mudanças estruturais da sociedade, tanto em relação aos aspectos econômicos, sociais e culturais, e sua influência do Iluminismo (XVIII) – movimento que se propõe a uma crítica às concepções absolutistas e religiosas, colocando a razão como de fundamental importância para se pensar a realidade, e também inaugura um outro sentido ao homem, colocando-o como centro e não mais Deus. A partir do Iluminismo se desenvolve toda uma crença de que através da educação o homem pode melhorar, ou seja, o homem se faz pela educação. Portanto, Rousseau⁴, pensa a infância como

³ A exemplo de Deleuze, Kohan (2003, 2004), Larrosa, dentre outros ...

⁴ Este é um dos mais radicais representantes do Iluminismo. Sua obra, *Emílio ou da Educação*, publicada em 1762, influenciou um pensar a infância e também a educação das crianças.

[...] uma fase natural de desenvolvimento espontâneo. Consiste na verdadeira identidade da criança. Tudo o que atinge, fere, agride esse desenvolvimento espontâneo e sadio, faz com que a infância desapareça. (PEREIRA, 2005, p. 3).

Ele chama a atenção para a infância como forma particular do ser humano, período em que deve ser amada, e também preservada, considerando a natureza boa que ele atribuía a criança. Percebe-se a noção de pureza e inocência atribuída a essa fase.

Para Rousseau havia que se buscar no homem o homem e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo. (BOTO apud PEREIRA, 2005, p.10).

É pertinente salientar que suas idéias vão ser disseminadas no espaço da educação, visto que fundamentou as idéias de Pestalozzi (1746-1827), que influenciou o pensamento educacional do século XIX, e do Friedrich Fröbel (1782-1852), responsável por criar os famosos jardins de infância, que até hoje ainda são utilizados nas estruturas das escolas brasileiras voltadas para a criança.

Com as mudanças que se instauraram na modernidade, em relação ao sentimento de infância, a relação da família com a criança, e os espaços de aprendizagem vão sofrer modificações, ou seja, se antes as crianças aprendiam em um ambiente informal e familiar, a partir da modernidade elas passam a desenvolver a aprendizagem em instituições de ensino: as escolas. É oportuno ressaltar também que a Revolução Industrial, que tem início na Inglaterra, em meados do século XVIII, e a Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII, vão corroborar para essas mudanças no que concerne ao processo educativo, dentre outras. Mas, o que vai significar, neste momento, a escola para a infância? Qual a importância da escola para o desenvolvimento de um pensamento sobre a infância?

Para ajudar nessa reflexão em busca de uma melhor compreensão do presente será visitada a idéia de Michel Foucault sobre a instituição escola, na perspectiva da rela-

ção desta com a Infância. Foucault prioriza em seus trabalhos a abordagem histórica, principalmente as mudanças que aconteceram na sociedade ocidental entre os séculos XVIII e XIX, momento de desenvolvimento das sociedades capitalistas e das ciências humanas. Seu objetivo é analisar minuciosamente, a partir da obra *Vigiar e Punir*, os processos de poder, punição e disciplina que se instauraram nas instituições disciplinares modernas (fábrica, hospital, quartéis, prisões, escolas etc) e que se estendem por todas as redes sociais. Ao pensar a modernidade, este autor diferentemente de Áries – que desenvolve sua pesquisa focalizando o sentimento e mentalidades da vida privada –, e também do que pensou Rousseau, vai elaborar os seus estudos com base na dimensão do Estado, considerando todos os espaços onde se exerce o poder. Para a relevância deste trabalho, darei destaque ao aspecto disciplinar da escola.

Para Foucault,

[...] muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formas gerais de dominação. (2002, p. 118).

No que se percebe, ele tenta entendê-la a partir de um conjunto de instituições modernas que tem suas origens, no caso da escola, nos conventos religiosos:

[...] o modelo de convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação se não o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio modelo. (Ibidem., p. 122).

O conjunto de instituições disciplinares torna os corpos dos indivíduos dóceis e úteis mediante a enorme quantidade de minuciosos atos de vigilância, punição e recompensas. Muitas destas instituições passam a ser controladas pelo poder estatal, mas o micropoder nelas produzidos se estende para além do controle estatal. Podemos perceber isso a partir da escola, que cria vários hábitos disciplinares e formas de punições e exames para as crianças e destas passam a reproduzi-las no espaço da família. Portanto, a

disciplina é a maneira como se exerce o poder, uma tecnologia de poder,

[...] é uma invenção teórica que permite pensar como funcionam algumas instituições modernas, quais são os mecanismos que regulam – o estatuto e o regime que adquirem – as relações entre o saber e o poder nas sociedades que abriga tais instituições onde circulam crianças. (KOHAN, 2003, p. 70).

Verifica-se que o sentimento de infância continua a ser produzido socialmente, só que agora mais intensamente no ambiente da escola, que para Kohan

[...] onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e exclusão: a escola. (Ibidem., p. 68).

Então, percebe-se que a intensidade da elaboração da escola com todos esses elementos disciplinares, característicos da modernidade, vão corroborar para a elaboração de uma:

Pedagogia como ciência, como moral e como política do conhecimento, como uma série de discursos interessados em estudar e conhecer as crianças, seu corpo, seus desejos, seus brinquedos, seu pensamento, suas capacidades intelectuais, acoplada a uma outra série de práticas discursivas e não-discursivas em que esses saberes se entrecruzam com dispositivos de poder e de comunicação tendentes a produzir um tipo específico de criança, uma forma particular de subjetividade infantil. (Ibidem., p. 94).

Isso está colocado de acordo com a idéia de Foucault de sujeito individualizado, que é produzido a partir de sua relação com as instituições disciplinares da modernidade, pois a noção de indivíduo surge objetivada num campo de saber. Este autor, diferentemente da visão de sujeito transcendental de Kant, defende o sujeito enquanto histórico, e de experiência. A partir deste pensamento se entende que “[...] a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 31).

Nesse processo de produção de subjetividade, tem-se as várias possibilidades de elaborações infantis, exatamente porque o sujeito é uma construção a partir de suas experiências. A partir desta perspectiva, ressaltamos pensadores contemporâneos que vêm contribuir com outros conceitos e lugares sobre a infância, ou seja,

[...] que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade. (AGAMBEN apud KOHAN, 2004, p. 54).

Agamben propõe, a partir das leituras em Aristóteles e Heráclito, não mais pensar só no tempo sucessivo (*chrónos*), mas ousar perceber, também, o tempo enquanto intensidade, o que não é numerável, nem sucessivo (*aión*). Relacionando esse pensamento com a infância, Kohan considera que

[...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. (Ibidem., p.55),

em que o tempo não está relacionado com a sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração.

Na mesma linha de raciocínio, o filósofo Deleuze propõe dois modos de temporalidade: a história e o devir. Ambos, bem diferentes. De um lado você tem as condições e os efeitos, a continuidade (*chrónos*), que para ele seria a história – que é distinta da experiência; do outro lado, se teria o acontecimento, a criação, o descontínuo (*aión*), que seria, então, o devir – as linhas de fuga. O devir, portanto, seria o que escapa ao que está instituído, unificado, ao que nos aparece como naturalizado. Kohan, ao interpretá-lo, coloca a seguinte afirmação no que concerne à criança:

Por isso, o devir, o acontecimento e a experiência são verbos em infinitivo e não conjugados ou substantivo. Por isso, a infância ou criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir criança [...] (Ibidem., p. 61).

Para se compreender melhor a idéia de Deleuze, é necessário entendermos como ele pensa os espaços políticos de uma sociedade: de um lado, estão os espaços da macropolítica, do outro, os espaços da micropolítica. O primeiro corresponde ao Estado, os segmentos molares, concêntricos, totalizantes.

O segundo seria o que não é centralizante, ou seja, o que ele denomina de segmentos moleculares, o rizoma. Os dois coexistem na sociedade e no indivíduo, não têm como habitar os espaços da macropolítica sem habitar o da micropolítica. Segundo Deleuze, citado por Kohan,

[...] o que os diferencia não é tanto uma questão de tamanho ou de escala, mas de massa, vibração e fluxo. Enquanto os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escappam à captura, se conectam na diversidade, fogem da centralização e da totalização. Uma sociedade, uma instituição, um indivíduo são atravessados por linhas de um e de outro tipo. (Ibidem., p. 61).

As idéias abordadas neste texto sobre a infância são pertinentes para se tentar pensar atualmente nesses seres tão conhecidos, mas que ao mesmo tempo nos parecem tão desconhecidos. Os passos escolhidos para trilhar esse percurso (não no sentido linear, mas sim enquanto acontecimentos e experiências), remonta o pensamento clássico ocidental, tendo como protagonista a filosofia. Essa escolha não é casual, mas intencional e de suma importância, dada a influência dos saberes clássicos na formação do pensamento moderno e contemporâneo. As idéias de Platão sobre a criança deixaram marcas que repercutem até hoje no imaginário social dos adultos e conseqüentemente nas políticas educacionais, nas instituições de ensino, na relação adulto/criança, no ato de pensar sobre a criança, na produção de subjetividades infantis. Contudo, é pertinente ressaltar a contribuição dos pensadores contemporâneos no que concerne a um pensamento crítico sobre essas idéias que foram tão reproduzidas e romantizadas sem serem problematizadas. Portanto, perceber a infância não só como uma fase contínua, mas também como uma experiência é uma boa partida para se inaugurar novos conceitos, novos lugares para a infância. Essa perspectiva pode instaurar um novo caminho para se pensar a educação das crianças, principalmente, porque se passa a entender que não existe um conceito homogêneo e verdadeiro sobre a infância, mas sim que ele é produzido socialmente. O que vem suscitar um pensar a educação numa perspectiva singular, consideran-

do as diversidades das experiências que vivem as crianças, e que, por sua vez, necessitam ser ouvidas, sentidas e pensadas, considerando a sua realidade, os seus referenciais de mundo. A educação não tem sentido sendo elaborada a partir de uma perspectiva adultocêntrica, é importante valorizar as opiniões das crianças, percebemos que crianças são essas, o que estão pensando sobre sua realidade.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 25. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GHIRALDELLI, JR. *Quais os fundamentos da Filosofia da educação de Gepeto*. Disponível em: <<http://www.ghiraldelli.pro.br>>. Acesso em: 26jun.2005.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Perez (Orgs.). *Imagem do outro*. Tradução de Celso Marcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. (Org.). *Infância da educação: o conceito de devir-criança*. In: KOHAN, Walter O. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro:DP&A, 2004

MIRANDA, Luciana Lobo. *Subjetividade: a (des) construção de um conceito*. In: SOUZA, Solange Jobim (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

NUCEPEC. *Infância e adolescência em discussão*. Fortaleza: UFC, CBIA, 1994.

PEREIRA, Vilmar Alves. *Pensando a infância em tempos pós-metafísicos: uma leitura a partir do conceito de indústria cultural*. Disponível em: <http://www.orbita.starmedia.com/outras_palavra>. Acesso em: 25jun.2005.