

AS CONFIGURAÇÕES DE SENTIDO EM TEXTOS FICCIONAIS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM FUNÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Ana Paula Ferreira¹
Celso Ferrarezi Junior²

INTRODUÇÃO

Amparada na Semântica de Contextos e Cenários (SCC), esta pesquisa busca analisar de que forma diferentes estratégias pedagógicas no trabalho com textos ficcionais interferem na atribuição de sentidos processada pelos alunos de séries iniciais. Dessa maneira, o estudo apresenta relevância social e científica ao avaliar os impactos de diferentes estratégias pedagógicas no processo de atribuição de sentidos aos conteúdos escolares por estudantes de nível básico.

Entendendo que o ambiente cultural é não apenas o ambiente de funcionamento, mas de construção da linguagem, e que, portanto, a cultura escolar acaba por interferir na visão de mundo dos estudantes, a pesquisa tem como objetivo geral descrever os processos de atribuição de sentidos motivados por diversas práticas pedagógicas, utilizando-se de textos ficcionais como conteúdo motivador. Assim, a pesquisa permite uma compreensão mais cabal dos processos de significação e ressignificação realizados por alunos de Educação Básica em atividades de leitura, conduzindo a uma compreensão mais abrangente dos elementos envolvidos nessa construção e da interferência real que os docentes exercem ao longo do processo..

A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS - SCC

Esta pesquisa é desenvolvida na perspectiva da SCC e, de acordo com esta teoria, a palavra não apresenta um sentido fixo e determinado, mas a atribuição de sentido que a uma palavra se faz está condicionada a elementos internos (linguísticos) e externos (socio-histórico-culturais).

Assim, a atribuição de sentidos aos elementos linguísticos não é feita tal qual proposto nos modelos gramaticais tradicionais, em que a palavra é

¹Mestranda Universidade Federal de Alfenas (Unifal) e supervisora pedagógica do Estado de Minas Gerais. Endereço eletrônico: anapaulakarenina@yahoo.com.br

² Pós-doutor na área de Semântica e docente na Universidade Federal de Alfenas (UFMG). Endereço eletrônico: cferrarezij@gmail.com

compreendida de forma dicionarizada, isolada e como possuindo um sentido inerente (chamado de *literal*) e o sentido enunciado é interpretado a partir da soma dos sentidos de suas partes, através do *princípio da composicionalidade*. Diferentemente, no olhar da SCC, o sentido é construído no ambiente cultural e atribuído às unidades significativas da língua tão-somente no e pelo uso, e isso por interlocutores que comungam suficientemente suas informações culturais a ponto de estabelecer comunicação entre si. Desta forma, a palavra isolada, sem função linguística ou social vira matéria morta.

Visando a superar os riscos dos modismos, o termo “sentido”, neste trabalho, é compreendido, com base na SCC, como o valor de uso atribuído a um sinal em um contexto e em um cenário definidos e compartilhados pelos interlocutores, refletindo suas visões de mundo e registrando, em grande medida, seu percurso sócio-histórico-cultural. Sentidos, nesta definição estrita, é algo de natureza linguística e, portanto, algo especificamente humano, na medida em que se constitui como parte de um ato social, que se estabelece na concretude da vida. Sendo objeto apenas nas relações sociais, sejam elas através da palavra oral, da mediação escrita ou na forma de outras sinalidades (como línguas de sinais, por exemplo), o sentido só pode ser plenamente compreendido em um contexto e em um cenário.

O contexto é entendido como a dimensão estritamente linguística da comunicação, ou seja, o próprio texto, seja oral ou escrito, o qual, por si só, pode não conter todas as informações necessárias para sua compreensão (e geralmente é assim que ocorre). Daí, a necessidade da inclusão da estrutura linguística, do texto (e da fala tomada como texto), num determinado cenário, que é a ambiência do ato discursivo, construída socio-historicamente. Como diz Ferrarezi,

Ao fazer uso de uma língua natural, o fazemos como um sistema de representação de mundos e seus eventos, associando, mentalmente, os elementos do mundo a palavras, o que só é possível por uma complexa construção cultural. (FERRAREZI, 2010, p.15)

Se transportamos essas ideias para os ambientes de educação formal, por exemplo, percebemos que a instituição escolar é a esfera socialmente reconhecida por trabalhar com o ensino da leitura e da escrita e, logo, com as relações de atribuição de sentido da palavra escrita. Assim, cabe a pergunta: “De

que forma específicas estratégias pedagógicas no trabalho com textos, por exemplo, textos ficcionais que tanto encantam as crianças, poderiam interferir na atribuição de sentidos por alunos dos anos iniciais, uma vez que essas estratégias compõem parte do cenário necessário à especialização dos sentidos pelos estudantes?

As hipóteses advindas dessa pergunta apontam para o fato de que diferentes abordagens pedagógicas resultam em atribuição distintas de sentido pelos alunos, ou, no mínimo, em processamentos distintos para atribuição de sentido, o que implicaria na necessidade de caracterização da estratégia pedagógica utilizada, relacionando-a aos resultados da configuração de sentido. Também, pode-se supor que um texto não está isento de um cenário no processo compreensivo e interpretativo e, portanto, o estudante tratado como autor de conhecimento pode trazer um arcabouço de suas vivências e leituras sobre o mundo para esse texto como elemento decisivo no processo de atribuição de sentidos para aquilo que ele lê. Finalmente, uma última hipótese é de que a releitura de um texto associada a elementos de práticas pedagógicas mais emancipadoras favorece o pensamento autoral e, conseqüentemente, processos mais criativos de resignificação pelo estudante, o que permitiria fundamentar a necessidade de repensar as práticas pedagógicas chamadas de “convencionais”.

Sabemos que nenhum ato pedagógico é neutro e, por isso mesmo, é fácil concluir que cada prática pedagógica aponta para uma resposta do estudante, embora o conteúdo a ser trabalhado seja o mesmo. Porém, isso despreza, em certa medida, a dimensão individual e o livre arbítrio do estudante. Não teria ele elementos suficientes para “resistir” à prática pedagógica a ele imposta e dar uma resposta padrão independente e firmemente pessoalizada. Nossa pesquisa tem mostrado que não é assim. Usando textos ficcionais, especificamente os contos de fadas, temos notado, mesmo que preliminarmente, que nessa dinâmica entre elementos linguísticos e elementos extralinguísticos, e lembrando que o sujeito (no caso da pesquisa, o estudante) participa de todo esse processo, determinadas práticas pedagógicas possibilitam mais a reprodução de uma linguagem dominante ao manter a monovalência de sentidos sobre o mundo na adoção de discursos únicos e legitimados, e, em contrapartida, outras práticas mais emancipadoras podem convidar a resignificações mais criativas e existencialmente relevantes para o aluno, desconstruindo o trabalho artificial com a língua portuguesa em sala de aula (ANTUNES, 2003; FERRAREZI, 2010)

METODOLOGIA

De forma a avaliar a atribuição de sentidos na concretude da sala de aula, a pesquisa foi realizada numa turma de 5º ano em que a professora regente aplicou diferentes estratégias pedagógicas envolvendo textos ficcionais sob orientação externa da pesquisadora. A pesquisa é qualitativa, tendo em vista seu caráter não métrico e busca estabelecer uma relação entre a intervenção pedagógica com textos (parte do processo de letramento) e a atribuição de sentidos que os alunos constroem durante o processo, sem com isso pretender quantificar valores. Os recursos utilizados para coleta e análise dos dados foram: questionários, conversas com a professora orientando sobre as estratégias de ensino, diário de campo e, por fim, os próprios textos produzidos pelos alunos mediante intervenção educativa da professora.

RESULTADOS PRELIMINARES

A pesquisa utilizou diversas estratégias para a compreensão de como os alunos estabeleciam sentidos nas atividades propostas. Num primeiro momento, após a professora ler o conto “João e Maria”, pediu-se aos estudantes que respondessem a um questionário de questões abertas e fechadas e, prontamente, na mesma aula, todos entregaram com quase todas as respostas preenchidas, tanto pela natureza de diretividade do gênero *questionário*, quanto pelo hábito dos estudantes em participar desse modelo de atividade no universo escolar. As perguntas foram elaboradas buscando uma aproximação das que são usualmente feitas nas escolas para os modelos da *Prova Brasil*, na qual há uma preocupação com capacidades de identificação de informações explícitas, implícitas, identificação do assunto, causa e relação das partes com o todo do texto.

Contudo, houve também perguntas para avaliar a vinculação entre o texto e o mundo. Estas trouxeram alguns resultados surpreendentes. Na questão: “Se fosse para você comparar a bruxa da história, com quem da vida real você compararia?”, muitos identificaram, na figura da bruxa, uma pessoa maldosa e houve uma variedade de respostas: desde “vizinhas” até a “professora” e a “diretora da escola”. Junto a essa questão era indagado o motivo dessa analogia, e os alunos

justificavam suas respostas através de algumas características tais como a “chatice” ou a “braveza”. Outros listavam alguns episódios vividos como a “vizinha que matou o gato” ou a “tia que os humilhou”.

É interessante notar que perguntas mais relacionadas à existência dos alunos permitem aflorar questões de ordem pessoal. As questões padrão, encontradas em livros didáticos e outros materiais escolares convencionais, dificilmente traçam uma relação entre a leitura do conto de fadas e a existência dos alunos e, por isso, acabam limitando as respostas a elementos internos do texto, de pouca aplicabilidade para a vida real. Entretanto, notamos que essas respostas de caráter existencial “escapam”, entremeio às demais, quase como se não tivessem consequências no ambiente social. Na hipótese de que fossem indagados, diante da professora, se os alunos a consideram uma “bruxa”, dificilmente eles confirmariam a pergunta. Mas, no cenário artificial construído pela aplicação do questionário, parece que a capacidade de avaliação de implicações sociais por parte dos alunos fica comprometida.

A mesma atividade foi solicitada para ser feita em relação ao personagem do “pai” de João e Maria. Dos 17 questionários aplicados, sete interpretaram como se o pai da história fosse carinhoso, bonzinho e cuidadoso e o compararam com seus próprios pais, irmãos mais velhos ou até mesmo a professora. Através dessas respostas nota-se que poucos realizaram uma inferência generalizante na interpretação do personagem. Não foram as características gerais do personagem que permitiram uma analogia com elementos externos, mas a correlação direta com a visão que esses estudantes tentam manter de seus próprios pais, correspondente à forma predominante e monovalente do pai que protege e acolhe, mesmo que no conto ele não seja apresentado assim. Três alunos não responderam a tal questão, o que é interessante observar, pois o restante do questionário sobre o texto foi respondido por eles, mas quando se tratou de perguntas mais existenciais, eles quase sempre manifestaram o silêncio. Finalmente, quatro alunos qualificaram que o pai foi irresponsável, negligente ou interesseiro e, posteriormente, apuramos que a vivência demarcou fortemente as respostas desses alunos, haja vista que, dos quatro em questão, três justificaram que também foram abandonados pelos pais desde pequenos. Dessa forma, encontramos três padrões significativos de resposta nesse caso:

- a. alunos que mantêm o discurso padrão de pai protetor, a despeito de o texto apontar para um personagem diferente;
- b. alunos que silenciam diante da questão e;
- c. alunos que identificaram seus próprios pais com o personagem do texto e caracterizaram este com base naquele.

Em todos os casos, nota-se determinante interferência da visão de mundo das crianças sobre a leitura que fizeram e a importante contribuição do cenário que elas montam em suas mentes no processo de atribuição de sentidos e de reconstrução da personagem na resposta ao questionário. Quando se trabalha, porém, apenas com os elementos intratextuais e não se permite uma correlação do material de estudo com a vida, essas possibilidades ficam relegadas a um segundo plano.

Tomando como premissa que o humano é compreendido como uma síntese de sua relação com o meio, constituindo sua singularidade através de sua releitura do social, indivíduo e sociedade se tensionam na medida em que um interfere no outro. Essa mediação sociedade/humano ocorre, entre outros meios, através da linguagem a qual possibilita a relação entre subjetividade e objetividade, externo e interno. Através da dimensão linguística, é possível a comunicação (movimento com o meio externo) e também a atividade interna, tendo em vista que a consciência é influenciada pela palavra. Assim, as atividades pedagógicas propostas apontavam para uma progressividade no índice de liberdade e de autonomia dos alunos, visando a verificar mudanças em suas respostas ao que se propunha.

Por isso, num segundo encontro, a ideia era fornecer mais autonomia para que os alunos escrevessem seu próprio conto de fadas tendo por base uma gama de contos dispostos sobre uma mesa, que eles poderiam utilizar como referência. A ideia, portanto, era que os alunos lessem um entre vários contos passíveis de escolha e escrevessem um conto próprio, autoral, com personagens que eles criassem e que eles inserissem em um enredo a sua escolha. Porém, no desenvolver da atividade, a professora disse a frase: “*Quero ver vocês na redação*” (a professora estava preocupada com o fato de que os alunos não repetissem o conto fornecido como referência, mas que atuassem “autoralmente”). O efeito foi inusitado!

O ambiente escolar, como sabemos, leva a cabo um jogo permanente de avaliações para fins de atribuição de nota que dita, em grande parte, uma visão de

que um bom aluno é aquele que tira boas notas. A busca incessante dos alunos por sucesso faz com que monitorem o sistema escolar em busca de “dicas”, instruções facilitadoras e “macetes” que garantam sua boa nota. Fazer exatamente aquilo que a professora quer é parte da regra; cumprir cegamente o que foi determinado pode ser a diferença entre o sucesso e o insucesso nas notas. Assim, os alunos entenderam que “ver-se na redação” significava se colocarem como personagens, o que demonstra que a intervenção equivocada da docente causou um desvio de comportamento em relação ao objetivo pretendido. Daí, decorreu que alguns alunos, ao invés de construir um conto de fadas acabaram por construir um “conto pessoal”. Ou seja, a intervenção equivocada da professora alterou significativamente a compreensão que os alunos tiveram da atividade e resultou textos “viciados” pela expectativa de corresponder estritamente a uma avaliação posterior e à consequente possibilidade de obtenção de “boa nota”. Mais uma vez, ficou claro que a ambiência escolar interferiu no que o aluno estava fazendo de maneira tão significativa que eles abandonaram as instruções iniciais da atividade em favor de uma informação *ad hoc*, quase extemporânea, que foi considerada como a “chave para o sucesso” na atividade.

A terceira atividade foi um passeio pelo bairro, com levantamento das demandas sociais visíveis, seguido da proposta de escrita de um conto cujo cenário fosse o próprio bairro. O que se pretendia era que os alunos fossem capazes de criar uma analogia entre seu bairro e os problemas sociais que ele apresenta e a narrativa de contos de fadas em que aparecem injustiças sociais, dramas pessoais e outros problemas de ordem existencial. Porém, para nosso espanto, a resposta a essa intervenção foi marcada por forte indiferença da turma, que alegou dificuldade em executar a tarefa, demonstrando que a relação vivência/atividade escolar é parcamente explorada no ambiente educativo. Como resultado da atividade, notou-se que os alunos apresentaram tanta dificuldade ao terem que atribuir um sentido existencial à palavra “bairro” no ambiente da escola (bairro, agora, não era apenas o espaço de morar ou parte do conteúdo de Geografia) e a reconstruir o próprio gênero textual (“conto de fadas” deixaria, então, de ser um cenário fictício e passaria a constituir um cenário real), ao ponto de apenas dez estudantes entregarem o texto. Mudou-se o cenário, e conseqüentemente mudou-se o processo de significação, aparecendo mais elementos da vida concreta do que caracterizações lúdicas, ao

que os alunos reagiram com dificuldade, como se constatassem não haver tido suas habilidades desenvolvidas para esse tipo de relação.

A atividade nos permitiu ver, ainda, que o nível de dificuldade que os alunos apresentam para relacionar conteúdos da escola com sua própria existência é mais profunda do que o desejável. É como se a escola constituísse um mundo paralelo ao mundo real do aluno, de forma que os sentidos da escola servem para a escola e os sentidos do mundo servem para o mundo, sendo esses conjuntos incompatíveis e, de certa forma, indesejável a sua aproximação.

Vale notar que uma das redações não veio em formato de conto, mas como um descritivo de detalhes sobre a aula passeio. Essa produção foi elaborada pela menina tida pela professora como a mais indisciplinada da sala. O texto foi entregue dentro de um envelope confeccionado pela própria menina, cheio de desenhos e com cores bem vivas. Lembrando que a aluna que não tem nenhum laço afetivo com a pesquisadora, mesmo assim, usando da linguagem e intercalando o iconográfico e o textual, ela buscou diferenciar-se para ser lembrada, para mostrar visibilidade diante de um cenário escolar em que, geralmente, os alunos são silenciados. A aluna “mais indisciplinada” foi justamente a que demonstrou mais familiaridade, criatividade e o melhor resultado em uma atividade que relacionava mundo e escola. Isso nos parece bastante significativo e merecedor de explorações posteriores.

É interessante, também, notar a distância que há entre a oralidade e a escrita, de forma que a destreza na primeira não implica habilidade na segunda. Antes de iniciar a escrita, os estudantes foram convidados a fazer suas pontuações e comentários sobre o que viram durante o trajeto pelo bairro. Muitos dos que se destacaram na fala não foram expressivos na escrita. Apresentaram comentários críticos pertinentes durante a conversa, mas a transposição de suas falas para a escrita não se concretizou. A oralidade, que muitas vezes é abafada no ambiente escolar, mostrou-se com larga visão de mundo e a escrita, que é denominador comum das aulas de Português (ANTUNES, 2003), encontrou-se pouco desenvolvida. É evidente que, quando falam, os alunos são “eles mesmos”, pois a fala é o ambiente comunicativo natural da vida, e que, quando escrevem, as crianças se tornam “alunos”, arremedos de si mesmos, pois a escrita é o ambiente artificial de comunicação da escola no qual eles não têm qualquer domínio significativo ou autoridade. Parece irônico, mas é trágico. O processo de se negar a

fala como baluarte comunicacional enfraquece a escrita e apesar de a escrita ser a pedra de toque das aulas, fica limitada em si mesma e se fragiliza.

Na verdade, os professores desses tantos alunos, especialmente seus professores de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais 'artes do silêncio' que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida... (FERRAREZI, 2014, p.13)

A última atividade analisada na pesquisa consistiu em se contar uma história adaptada do clássico "João e Maria", o conto de fadas que iniciou o processo, mas em que os personagens assumiam uma conotação mais socialmente marcada, evidenciando luta de classes e outras questões de ordem social. Solicitou-se que os alunos pensassem na história tentando atribuir valor simbólico relacionado a questões existenciais e, em seguida, que escrevessem uma adaptação de qualquer outro conto estabelecendo analogias com sua própria vida em sociedade. Mais uma vez, houve grande dificuldade na realização da tarefa. Houve apenas nove redações entregues. Uma dessas foi uma reprodução do enredo de um filme sem alteração alguma; outra, buscou recontar a história tradicional apenas com a alteração para dados da atualidade; e três apontaram apenas mudanças pontuais na história original, como troca de nomes de personagens, mas não exatamente mudanças que refletissem uma tônica existencial. Somente quatro trazem originalidade e conseguem tecer uma relação entre o enredo e uma proximidade com a existência dos alunos.

Mais uma vez, notamos especial dificuldade de os alunos tecerem analogias entre o conteúdo escolar e sua existência. A capacidade de tecer analogias já é bem desenvolvida na idade dos alunos para os quais as atividades foram propostas e, no campo extraclasse eles são muito competentes nisso, como ficou claro nas conversas informais realizadas no momento do passeio. Porém, quando a tentativa é de estabelecer relação entre o conteúdo escolar e a vida, há como que um bloqueio que impede a maioria deles de ressignificar os dois campos de forma inter-relacionada.

Sabemos que, para haver consistente atribuição de sentido existencial à linguagem, é necessário que o conhecimento esteja imbricado em um âmbito mais amplo, mais vivencial. Isso se aplica na construção dos sentidos para aquilo que a escola diz, pois, caso contrário, o ensino pode tornar-se meramente formal e

memorístico, tendo em vista que o lugar do sujeito é subtraído. É fundamental a escola não se furtar da responsabilidade de formar um pensamento conceitual e sistematizado, mas que seja enriquecido pela imaginação, a qual traz em si a tônica da mudança e da criação e que, isso tudo, seja relacionado à existência dos alunos.

Entre os resultados preliminares obtidos na pesquisa está a sinalização de um processo de barganha no ambiente escolar que impede os alunos de reconhecer, nas coisas que a escola faz, objetivos para a vida - e é chamada natureza escolástica de grande parte do que a escola propõe. Como exemplo, vemos que os textos que propusemos para leitura pelos alunos parecem não ter valor para eles e nem aplicabilidade social. Isso aponta para o fato de que, aos olhos dos alunos, não há preocupação real com a relevância da produção como ato social ou pessoal. Tendo em vista que estão acostumados com a dinâmica escolar, na qual cada atividade realizada ganha o prêmio da nota e que, na organização da pesquisa não há essa troca, muitos acabaram por não entregar seus textos.

Outro resultado observado foi a automatização, que interfere negativamente em um trabalho com um foco mais existencial. Muitas escritas se mostraram pouco autorais e fragilmente relacionadas às vivências e aos discursos dos estudantes. Torres (2009) afirma que há o discurso primário formatado principalmente pela família e pela comunidade onde a criança se encontra e o discurso secundário, que é o discurso escolar e outras agências de fomento a um modelo de linguagem mais escolarizável. Compreendemos que esse ranço da diferenciação entre o falado/vivenciado e o escrito é uma das grandes causas do fracasso escolar, uma vez que a escola, a partir do instante que não aproxima o oral do escrito, a existência com o escolar, acaba alargando o abismo que a separa do mundo - trata-se de uma escola no mundo, mas não do mundo e para o mundo - e provoca a não familiaridade com o discurso escolar de uma grande parcela da sociedade.

A pesquisa, portanto, tem demonstrado que há dois discursos distintos e coexistentes no que os alunos falam e escrevem no âmbito da escola: o *escolar* e o *existencial*. E, infelizmente, uma separação muito nítida, embora pedagogicamente inaceitável, entre a escola e a vida, que é provocada tanto pelo discurso unívoco da escola quanto por suas práticas pedagógicas dissociadas da realidade dos alunos, o que tem impedido os alunos de construir ressignificações relevantes para suas vidas em relação ao conteúdo escolar.

Diante do risco de se ter o *barulho* (do som e da mente), teme-se falar, contrapor, indagar e cria-se um espaço de analfabetos comunicacionais. Os mais questionadores são vistos como *indisciplinados* e há uma marcada rejeição de suas produções e discursos.

CONCLUSÃO

Além de se perceber o peso que há na *fala de professor* sobre a produção discente, foi possível constatar que, embora os estudantes analisados estejam no 5º ano do Ensino Fundamental (o que, relacionado a sua idade e ao domínio do código alfabético, pudesse pressupor um maior nível de capacidade de abstração e construção de inferências existenciais sobre os textos), a pesquisa mostra que, na prática, esses alunos estão condicionados a exercícios que demandam apenas o preenchimento de formulários objetivos e respostas efêmeras e “pré-aquecidas”, mas não estão preparados para compreender a escrita como um ato social, e tampouco para atribuir, ao que escrevem, sentidos existenciais. Embora leiam, não inferem; embora escrevam, possuem dificuldade com o processo de criação e de atribuição de sentidos existencialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 11-57.

FERRAREZI JR., Celso. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários. De La langue à La vie**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento – a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento.** 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2009.