Educar em Nosso Tempo: o desafio pós-moderno e a pedagogia da ação comunicativa

Marco Silva

O Educador e o desafio pós-moderno

O debate sobre a relação entre o pensamento moderno e o pós-moderno ainda não encontrou maior repercussões no campo da educação. A grande maioria dos que mais se empenham na reflexão educacional permanece reticenciosa com o pós-moderno.

Muitos perguntam se haverá, de fato, um tempo da pós-modernidade. Perguntam sobre transformações e desvios que teria sofrido o tempo da modernidade, a ponto de se poder designar o nosso tempo por uma palavra que em si mesma mais parece o marketing de um novo modismo ou consumismo. Uns perguntam porque não apenas falar em panorama contemporâneo em vez de pós-moderno. Outros não perguntam, afirmam tratar-se de um tema que diz respeito a países ricos onde as sociedades estão saturadas de tanto conforto, de tanto automóvel e parafernália eletro-eletrônica.

Ha também aqueles que tendo se aproximado do pensamento pós-moderno, afastaram-se dele imediatamente por considerá-lo reacionário em suas teses sobre o "fim da política", "fim da história", "fim do iluminismo" etc. perdendo com tal atitude a ocasião do diálogo competente que busca novas sínteses.

Estas manifestações ou reações revelam que os teóricos da educação ainda não tiveram oportunidade de meditar mais detidamente sobre as profundas transformações sociais do nosso tempo e sua teorização mais radical. Talvez um eloquente **quadro sinóptico**¹ possa então servir-lhe de estímulo. Sua contundência pode levá-los à percepção de que a redescoberta e revalorização da questão educacional passa pelo debate sobre o moderno e o pós-moderno.

Este quadro¹ justifica a inquietação teórica que adotou a distinção entre o moderno e o pós-moderno. Ele explicita algumas incontestáveis transformações

sócio-culturais que transcendem fronteiras geográficas e econômicas. Para os educadores, em particular, ele mostra o quanto está ameaçado o ideal moderno de fazer da escola um espaço privilegiado na formação de cidadãos esclarecidos e senhores do seu próprio destino. O cidadão torna-se consumidor compulsivo da informação audiovisual enquanto o conhecimento dilui-se em opiniões relativistas. Os valores culturais equivalem aos apelos publicitários que se impõem como verdadeiras verdades na força sedutora das imagens. Tudo isso é desafio para o educador!

Que função restou para a escola, quando não há mais lugar para o cultivo da cultura feita de interiorização de normas ou crenças estáveis? Que fim restou para a pedagogia que visa emancipar os homens da ignorância, da incultura e da subserviência, quando se constata a perda do empuxo que os levaria à superação de si mesmos? Estas indagações são desafios porque fazem ver que a educação transita do valor de uso para o valor de troca ou para absoluto desvalor. Arelada ao sistema produtivo, a escola perde a capacidade de cultivar a interrogação da vida e da existência na perspectiva de ideais historicamente valorizados. Em lugar de valores permanentes, ela prioriza a performance e o circunstancial, treinando a juventude para puxar alavancas e acionar botões, ou seja, forma competência e não mais ideais.

A juventude tem menos acesso à noção de história projetiva porque está submetida ao cotidiano que cultua o presente, a superfície e o imediato. A escola também imersa nesse cotidiano poder cada vez menos contra ele. A consequência disso é óbvia: o jovem fica entregue a si mesmo, entregue às forças primitivas de sua própria natureza. E sua natureza não é a consciência, mas o corpo, o sensorial.

A educação, em sua perspectiva emancipatória, necessita de certezas como: o ser humano pode sair da sua "menoridade" (Kant); a mudança da história é possível; e a preparação para a cidadania é um dever. Quando tudo isso, sobretudo em conjunto,

desaparece das nossas preocupações, é que se desfaz evidentemente a concepção moderna de educação.

De fato, não há mesmo como negar as evidências da ameaça ao sonho vanguardista da pedagogia que é elevar o animal humano à cidadania. Em todo lugar o cidadão (a convencer) é hoje o consumidor (a seduzir); o ideal (é necessário, é verdade) hoje é performance (é necessário, funciona); o conhecimento (ponderação, reflexão) hoje é informação (cotação, audiência); e por aí vai... Tudo indicando o esgotamento daquele ideal kantiano de esclarecimento como saída do homem de sua menoridade.

Nunca, em todo o século XIX e XX, o ideal de educar para a superação progressiva do homem esteve tão desacreditado. Nunca o "projeto da modernidade" esteve tão ameaçado pelo progresso econômico, desenvolvimento da tecnociência e satisfação dos desejos primitivos. Em consequência, a educação perde seu fundamento emancipatório e passa a formar competências para a competitividade do mercado, ou formar hordas de analfabetos funcionais.

Diante disto, os autores pós-modernos são os primeiros a anunciar a impossibilidade de resgate do conteúdo emancipatório da modernidade. Para eles estamos todos submetidos à força do redemoinho semiótico caótico e do mercado sem rosto, sem alma e sem direção. Em consequência, a tendência ente os educadores seria a supervalorização da "robótica pedagógica" ou a entrega absoluta à indiferença, à acomodação, à preguiça e à fruição do prazer. Ou seja: por um lado a prevalência do desempenho, por outro, a paralisia no dever morto da profissão que não ousa mais.

Diante disso, o debate sobre o moderno e o pós-moderno não só provoca o educador no sentido de rever os fundamentos e certezas da educação, como também o coloca diante de dois caminhos: retomar as origens e fundamentos da modernidade a fim de recuperar seus poderes de renovação; ou abandonar os fundamentos modernos

porque perdemos definitivamente o contato com as raízes da própria modernidade.

Habermas e o “Projeto da Modernidade”

Habermas não abandonou o “projeto da modernidade”. Em meio a tantas evidências de dissolução dos fundamentos emancipatórios do iluminismo, ele diz com firmeza: “Não tenho a menor hesitação em admitir que prosseguimos na tradição do iluminismo.² Por esta convicção, Habermas quer mostrar que a modernidade não está extinta, que ela é um projeto incompleto. Assim ele nos convida a reconhecer, que não podemos fugir da modernidade. Ao contrário, devemos completá-la, corrigi-la. Não podemos perder de vista esta fonte de valorização da emancipação humana. E não podemos afirmar que tenha acabado a vontade de explorar possibilidades futuras de uma vida menos ameaçada.

Foi o empenho em destilar o sentido mais autêntico do iluminismo, em resgatar o “projeto da modernidade”, que fez Habermas chegar à possibilidade do aprimoramento da noção moderna de superação. Esse aprimoramento ele concebeu em sua “teoria da ação comunicativa”. Ela lhe permite vislumbrar a continuidade da iluminação progressiva não mais na autoridade da “razão centrada no sujeito”³, mas na livre comunicação entre sujeitos. Esta é a grande novidade de sua teoria: a substituição do “eu penso” cartesiano ou kantiano — concepção de razão que está na origem da modernidade —, por “eu argumento”. Ou seja: ele substitui a razão subjetiva, monológica, autônoma, que deveria ser capaz de conhecer o mundo e dirigir o destino da humanidade, pela razão intersubjetiva, dialogal capaz de promover novos consensos na interação comunicativa.

Para Habermas a recuperação do projeto da modernidade ou a destilação do sentido mais autêntico do iluminismo estão acima de tudo na razão comunicacional que habita as interações discursivas, onde a fala livre e plural não perde o conteúdo emancipatório que anuncia o futuro em aberto. Habermas sabe muito bem que o “sistema”, fundado na burocratização e monetarização da vida, submete o indivíduo a imperativos funcionais que neutralizam o que lhe chama de “mundo da vida”, isto é, a liberdade da fala. Mesmo assim, Habermas não pensa como os pós-modernos, no fim da possibilidade emancipatória. Ao contrário, ele vê em nosso tempo maior possibilidade de novos consensos na comunicação diária, uma vez que está enfraquecida a metateoria de intelectuais que buscavam fundamentos racionais para proposições éticas universalmente válidas.

Quadro Sinóptico¹

	MODERNIDADE	PÓS-MODERNIDADE
REDES DE PERCEPÇÃO E CONHECIMENTO:	IMPrensa	AUDIOVISUAL
FIGURA DO TEMPO:	LINHA (História, progresso, Futurocentrismo)	PONTO (Atualidade, acontecimento)
IDADE CANÔNICA:	O ADULTO	O JOVEM
PARADIGMA DE ATRAÇÃO:	LOGOS (Utopias, sistemas, programas)	IMAGO (Afetos e fantasmas)
“ORGANON” SIMBÓLICO:	SISTEMAS (Ideologias)	MODELOS (Iconologia)
CLASSE ESPIRITUAL (DETENTORA DO SAGRADO SOCIAL):	INTELLIGENTSIA LAICA (Professores e doutores) Sacrossanto: O CONHECIMENTO	MÍDIA (Difusores e produtores) Sacrossanto: A Informação
REFERÊNCIA LEGÍTIMA:	O IDEAL (É necessário, é verdade)	A PERFORMANCE (É necessário, funciona)
MOTOR DE OBEDIÊNCIA:	A LEI (Dogmatismo)	A OPINIÃO (Relativismo)
MEIO NORMAL DE INFLUÊNCIA:	A PUBLICAÇÃO	A APARIÇÃO
ESTATUTO DO INDIVÍDUO:	CIDADÃO (A convencer)	CONSUMIDOR (A seduzir)
MEIO DE IDENTIFICAÇÃO:	O HERÓI	A “STAR”
DICÇÃO DA AUTORIDADE PESSOAL:	LI NO LIVRO (Verdade como palavra impressa)	VI NA TV (Verdade como uma imagem direta)
REGIME DE AUTORIDADE SIMBÓLICA:	O LEGÍVEL (O Fundamento) ou a verdadeira lógica	O VISÍVEL (O Acontecimento) Ou o verossímil
UNIDADE DE DIREÇÃO SOCIAL:	O UM TEÓRICO: O Chefe (Princípio ideológico)	O UM ARITMÉTICO: O LÍDER (Princípio estatístico, sondagem, cotação, audiência)
CENTRO DE GRAVIDADE SUBJETIVA:	A CONSCIÊNCIA (Animus)	O CORPO (Sensorium)

■ INTERCÂMBIO

Isso quer dizer que a verdade, não estando mais na força unificadora e coercitiva dos imperativos universais (ideologias, sistemas, leis e utopias válidas para todos), está agora no consenso fundado na ação comunicativa. Sendo assim, podemos dizer: a história não acabou e a razão emancipatória vive na linguagem livre e plural que a escola, especialmente a escola, pode adotar, pode incentivar.

Educar em nosso tempo

Vivendo o tempo do relativismo, o educador precisa saber que a pedagogia deve abandonar o modelo “apresentar o exemplo — seguir o exemplo”. Hoje o que educa mais é a experimentação, o vivido coletivo e a interação comunicativa. A qualquer hora o estudante está aberto a qualquer aprendizagem. E o educador precisa cuidar do equilíbrio entre a vida cotidiana do aluno fora da escola e o seu aprendizado intra-escolar. Priorizando a pluralidade e a democracia da fala, ele deve estar com um olho na escola cotidiana e outro no cotidiano da escola. Na escola cotidiana o aluno aprende fazendo. No cotidiano da escola, especialmente na sala de aula, ele não deve ser obrigado a dissociar o fazer e o saber da fala livre e plural.

Não basta o educador saber que “não tem sentido transmitir, pela via da escola, um conjunto compartimentalizado e enlaidado de conhecimentos que se chocou ou não se relaciona com a realidade que entra diariamente pelos olhos e ouvidos das crianças (e jovens) na televisão, no rádio, nas conversas em casa (e na rua), nos jornais”²⁴. Não basta saber que a escola deve responder a estimular a motivação e interesse dos alunos, se, na sala de aula, o educador não garante a fala livre e plural. O educador deve saber que os princípios da ética discursiva — liberdade, igualdade e ausência de coação — não são espontâneos, não nascem por si mesmos sem a sua intervenção.

Assim a escola pode enfrentar em nosso tempo o desafio de recuperar o fundamento emancipatório da educação! Basta que ela forme interlocutores competentes, isto é, que ela estimule as interações comunicativas exercitando a fala e a pretensão de validade num ambiente feito de pluralidade de vozes, de liberdade, igualdade e ausência de coação. A escola deve acolher as pequenas narrativas existentes no corpo discente e docente e assegurar o seu confronto num ambiente marcado pelos princípios da ética discursiva. Uma vez que esta ética não é

espontânea, cabe à escola educar para competência dialógica, para a negociação em busca do consenso, enfim, para a ação comunicativa.

A pedagogia que incentiva a interação comunicativa num clima de liberdade, igualdade e ausência de coação tem em si mesma este direcionamento. Por isto, não deixa o aluno entregue ao espontaneísmo, ao não diretivismo. O educador precisa saber que abandonar a criança e o adolescente à força dos seus instintos, à força do redemoinho semiótico e do mercado, significa permitir que sua formação se realize extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida.

A sala de aula como reduto privilegiado da **ação comunicativa** deve priorizar a **abordagem transdisciplinar, holista**, capaz de fazer justaposição dos conhecimentos das diferentes áreas envolvidas. Também deve priorizar a relativização das certezas estabelecidas — na medida em que a vida cotidiana remete a uma multiplicidade de experiências coletivas. Em geral os alunos gostam de falar de sua vida, de sua emoção vivida, experimentação coletiva, sentimentos, afetos, imaginações e conhecimentos, mostrando sempre seus argumentos e pretensões de validade. E o educador deve estar preparado para trabalhar os conteúdos curriculares em interação com as vozes e éticas particulares ou grupais.

O aluno deve aprender os conteúdos de história, geografia, matemática, sociologia, política, arte etc., sempre na interação comunicativa. Na **sala de aula**, sua **fala livre e plural** deve ser intensamente estimulada. Ele deve aprender a **amar o diálogo e nutrir-se dele**.

O professor que estimula a interação comunicativa exercitando a fala livre e a busca de novos consensos, educa para a convivência com a pluralidade de vozes. Educa para a pretensão da validade num clima de liberdade, igualdade e ausência de coação. Ele acolhe as narrativas dos alunos e assegura o seu confronto num ambiente pautado pelos princípios da ética discursiva. E uma vez que esta ética não é espontânea, **cabe ao professor educar para a competência dialógica**, educar para a negociação em busca do consenso, **educar enfim para a ação comunicativa**.

A partir da ação comunicativa o educador tem a possibilidade de uma pedagogia muito apropriada ao nosso tempo de ruínas, mas onde sobrevive a pluralidade discursiva. Hoje ele tem a possibilidade de uma pedagogia que troca a autoritária linguagem da recitação pela abordagem que permite aos

estudantes falar de suas próprias histórias e memórias coletivas. Uma pedagogia que levanta questões fundamentais sobre como os estudantes fazem investimentos específicos de significado e afeto.

A pedagogia da ação comunicativa dá condições para que os alunos não só falem de suas experiências passadas e presentes, mas que as coloquem dentro de relações existentes de dominação e resistência. Tudo na escola deve contribuir para que os estudantes possam achar uma linguagem para encaminhar as formas históricas e socialmente construídas pelas quais vivem. Tudo deve favorecer a formação de um novo tipo de sujeito ao mesmo tempo múltiplo e democrático. Alguém capaz de valorizar cidadania e democracia. Alguém capaz de lidar com as diferenças e divergências cotidianas.

Nosso tempo — não importa se a modernidade tardia ou pós-modernidade — é marcado pela pluralidade, relativismo e enfraquecimento das grandes narrativas modernas. Conseqüentemente, o que temos é a explosão de particularismos e de tendências, uma vez que estão enfraquecidas aquelas narrativas globalizantes.

Temos hoje o pluralismo de vozes, de pequenos discursos que criam um ambiente cada vez mais refratário à anulação das diferenças. Depois do grande discurso da luta de classes, o que temos são apenas as pequenas lutas de raças, de culturas, de sexos, de tribos urbanas.

Quanto à juventude, também não temos mais os grandes discursos unificadores dos jovens. Afinal, não temos mais uma juventude, mas várias: os punks, os góticos, os yuppies, os metaleiros, os carapintadas, os skinheads etc. E cada juventude com suas fronteiras bem demarcadas.

Diante de tantas fronteiras que demarcam tantos particularismos, Habermas deixa claro que só a interação comunicativa, feita de fala livre e plural mantém depurada a racionalidade emancipatória que fundou a modernidade. Essa racionalidade tão apropriada ao nosso tempo é que deve ser a base de uma pedagogia capaz de transpor fronteiras éticas, estéticas, morais e simbólicas que fazem hoje a pluralidade confusional dos modos de vida e do comportamento.

Enfim se não temos mais a força unificadora dos imperativos universais, temos então a pedagogia da ação comunicativa. Com ela a escola pode manter o fundamento emancipatório da educação ou o sonho vanguardista da pedagogia. Ou seja: desenvolver nas novas gerações a capacidade de reinventar o seu tempo e de

contrapor-se às influências e ações que impeçam o progresso humano entendido como superação.

Marco Silva

• Professor de Sociologia da Educação na Universidade Santa Úrsula (RJ) e doutorando em Educação na USP.

Nota

Trabalho apresentado na INTERCOM/94 - GT: Comunicação e Educação.

Referências Bibliográficas

1. Cf. Régis Debray. *Cours de médiologie générale*. Paris: Galli mar, 1991, p. 388-9. Apropriação livre de parte do "Quadro sinóptico das três idades da *midiasfera*".
2. Jürgen Habermas. *Comunicação e razão: entrevistas com Habermas*. In: *Crítica*. Lisboa, nº 3, abril, 1988, p. 42.
3. J. Habermas. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Ana M^a Bernardo. Lisboa: Don Quixote, 1990, p.282.
4. Simon Schwartzman. *Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade*. Palestra preparada para o Seminário Nacional de Literatura, Educação e Pós-Modernidade do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras da PUC/RS, 24/06/88 (primeira versão, 16/03/88), p.12, Mimeo.
5. ARONOWITZ, Stanley. *Pós-modernismo e política*. In: Heloisa B-Hollanda (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro, Rocco, 1991.
6. ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry A. *Postmodern education: politics, culture and social criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.
7. BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, Papyrus, 1991.
8. BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*. Trad. H. L. Dantas. São Paulo, Cultrix, 1977.
9. BENNER, Dietrich e CÖSTEMEYER, Karl F. *Postmoderne pädagogik: analyse oder affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?* In *Zeitschrift Für Pädagogik*. Februar, 1987, Heft 1/87.
10. BLOOM, Allan. *O declínio da cultura ocidental — da crise da universidade à crise da sociedade*. SP, Bestseller, 1989.
11. FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
12. GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. SP, Universidade Estadual Paulista, 1991.
13. GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. Trad. Dagmar, M.L. Zibas, SP, Cortez, 1987.
14. _____. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar, M.L. Zibas, São Paulo, Cortez, 1987.
15. _____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. A. M. B. Biaggio. Petrópolis, Vozes, 1986.
16. HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Ana M^a Bernardo. Liboa, Don Quixote, 1990.
17. _____. *Habermas*. (orgs.) B. Freitag e S.P. Rouanet. São Paulo, Átic, 1990.
18. _____. *Arquitetura moderna e pós-moderna*. Trad. C.E.J. Machado. In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, nº 18, out.1987.
19. _____. *A nova intranparência*. Trad. C.A.Marques Novaes. In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, nº 18, out.1987.
20. _____. *La modernidad, un proyecto incompleto*. In: H. Foster y otros. *La postmodernidad*. Kairós, Barcelona, 1986.
21. _____. *Teoria de la acción comunicativa*. 2 vol., Madrid, Taurus, 1987.
22. _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
23. _____. *Modernidade versus pós-modernidade*. Trad. A.M. Summer. In: *Arte em Revista*, nº 7, São Paulo: Kairós, 1983.
24. HOLLANDA, Heloisa B. de (org.). *Pós-modernismo e política*. RJ, Rocco, 1991.
25. HUYGHE, François-Bernard. *La soft ideologie*. Paris, Robert Laffont, 1987.
26. HUYSSSEN, Andreos. *Mapeando o pós-moderno*. Trad. C. A. de C. Moreno. In: *Pós-modernismo e política*. RJ, Rocco, 1991.
27. JAMESON, Frederic. *Pós-modernidade e sociedade de consumo*. Trad. Vinicius Dantas. In: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 12: 16/26, 1985.
28. LACLAU, Ernesto. *A política e os limites da modernidade*. In: Heloisa B. Hollanda (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro, Rocco, 1991.
29. LENZEN, Dieter. *Mythos metaphor und simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Pastaderne*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Februar, 1986 Heft 1/87.
30. LYOTARD, Jean-François. *L'Inhamain*. Paris, Galilée, 1988.
31. _____. *O pós-moderno explicado às crianças*. Trad. Tereza Coelho. Lisboa, Dom Quixote, 1987.
32. _____. *L'enthousiasme - la critique kantienne de l'histoire*. Paris, Galilée, 1986.
33. _____. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.
34. _____. *Le differend*. Paris, Minuit, 1983.
35. _____. *Rèponse à la question - qu'est-ce que le postmoderne?* In: *Crítica*, n. 418:357/367, 1982.
36. MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. Trad. Aluizio Trinta. São Paulo, Brasiliense, 1988.
37. _____. *O tempo das tribos - o declínio do individualismo na sociedade de massa*. Trad. M. de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.
38. _____. *A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
39. McLAREN, Peter. *Paulo Freire e o pós-moderno*. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, 12(1):3-13, jan/fev. 1987.
40. NAISBITT, John e ABURDENE, Patrícia. *Megatrends 2000*. São Paulo, Amanakey, 1990.
41. MUN, José et alii. *La izquierda y la cultura de la posmodernidad*. In: *Proyectos de cambio: la izquierda democratica en América Latina*. Argentina, Nueva Sociedad, 1988.
42. OELKERS, Jürgen. *Die wiederkehr der postmoderne: pädagogische revlecionen zum neuen fin de siecle*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Februar, 1987 Heft 1/87.
43. OLIVEIRA, Roberto C. de. *A categoria de desordem e a pós-modernidade da antropologia*. In: *Trabalhos em antropologia*, nº 1. Campinas, UNICamp, 1987.
44. O OLHAR/Adauto Novaes (org.). São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
45. ROUANET, Sergio P. *O olhar iluminista*. In: *O Olhar/Adauto Novaes* (org.). São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
46. _____. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
47. SANTOS, Jair F. dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
48. SEVCENKO, Nicolau. *O enigma pós-moderno*. In: *Pós-modernidade*. Campinas, UNICAMP, 1988.
49. SEIBENEICHLER, Flávio B. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
50. VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade - nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Boavida. Lisboa, Presença, 1987.

Bibliografia