



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Adriana L. Limaverde Gomes¹
adrianalimaverde@terra.com.br

Rita Vieira de Figueiredo²
rvieira@ufc.br

Jean-Robert Poulin³
jean-robert_poulin@uqac.ca

Resumo

O presente artigo define inicialmente o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental e precisa suas finalidades. Em seguida, apresenta as principais características cognitivas do aluno com deficiência mental a fim de desvendar a pertinência desse atendimento para esse aluno. Tendo por base o perfil cognitivo do aluno com deficiência mental, o artigo ressalta com a ajuda de alguns exemplos os princípios fundamentais de uma intervenção educativa própria desse tipo de atendimento. Finalmente

apresenta a experiência vivenciada no decorrer de dois anos de desenvolvimento do projeto de Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado, oferecida na modalidade de Educação à distância pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência mental; Formação de professor.

¹Doutora em Educação - Faculdade 7 de Setembro; Técnica em Educação da Secretaria de Educação de Fortaleza/CE.

²Doutora em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC.

³Professor associado da Universidade de Quebec em Chicoutimi, Canadá e Professor Visitante da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Abstract

The present article defines initially the special education support for the pupil with mental deficiency and needs its purposes. After that, it presents the main cognitive characteristics of the pupil with mental deficiency in order to unmask the relevancy of this attendance for this pupil. Having for base the cognitive profile of the pupil with mental deficiency, the article stands out with the aid of some examples the basic principles of a proper educative intervention of this type of attendance. Finally it presents the expe-

rience lived deeply in elapsing of two years of development of the project of Continued Formation of Professors in Specialized Educational Attendance, offered in the modality of long-distance Education for the Federal University of the Ceará in partnership with the Secretariat of Special, Ministry of the Education of Brazil.

Key words: Specialized Educational Attendance; Mental retardation; Teacher training.

O Atendimento Educacional Especializado

O atendimento educacional especializado - AEE é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular, considerando as suas necessidades específicas. O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental deve organizar situações que favoreçam o seu desenvolvimento, deve promover situações de estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos. O professor do AEE acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula, mas não realiza reforço escolar. Ele não faz repetição das atividades escolares.

O atendimento educacional especializado é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convi-

dar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem delas.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta aos municípios brasileiros o desenvolvimento de um modelo original de atendimento educacional especializado que se realiza no contra turno do horário escolar. A opção por esse modelo se justifica por diferentes razões. A primeira, porque alguns alunos com deficiência mental necessitam de suporte particular que favoreça o desenvolvimento de suas ferramentas cognitivas, motoras, afetivas e sociais permitindo a estes alunos participar ativamente de um saber compartilhado na classe comum. A interação do aluno com seus pares na classe comum faz dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. Deste modo, o aluno poderá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes e de um saber-fazer coletivo retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado. A segunda razão se justifica pelo modelo de escola brasileira cujo tempo escolar corresponde a meio turno de ensino. Comparando esse tempo com o tempo escolar da maioria dos países

do mundo que praticam a escola de período integral, a escola brasileira fica em desvantagem no que diz respeito à permanência do aluno na sala de aula. Deste modo, oportunizar ao aluno com deficiência mental viver integralmente a sua escolarização no espaço da sala de aula comum, permite que ele se beneficie dessa convivência, logo não se justifica retirar esse aluno de sala de aula para realizar outros atendimentos. De acordo com a necessidade, o professor de AEE poderá colaborar com o professor do ensino comum orientando a utilização de materiais e recursos pedagógicos que favoreçam a participação em sala de aula do aluno com deficiência. Esse modelo de atendimento educacional especializado permite a presença do aluno com deficiência em sala de aula no mesmo momento e em um tempo igual ao dos outros alunos. O AEE complementa a formação do aluno e visa a desenvolver a sua autonomia e independência na escola comum e fora dela.

O aluno com deficiência mental: características cognitivas

O funcionamento cognitivo do aluno com deficiência mental comporta um conjunto de características que

testemunham certa fragilidade nesse funcionamento. Consideramos importante delimitar um perfil desse funcionamento ressaltando que seja qual for a importância da deficiência desse aluno, ele é capaz de realizar numerosas aprendizagens. O professor não deve considerar essas características como obstáculo para uma ação educativa eficiente. Ele deve, ao invés disso, levar em conta essas características tendo como objetivo desenvolver estratégias que permitam maximizar a eficiência de suas intervenções educativas.

Os alunos com deficiência mental têm dificuldades para mobilizar os seus próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente. Em situação de resolução de problema, freqüentemente esses alunos se apóiam mais sobre recursos externos, tais como a opinião de um colega, do que sobre seus próprios recursos cognitivos. Ele é fortemente influenciado pela opinião e pela ação do outro. As freqüentes dificuldades vivenciadas por esses alunos em contexto de aprendizagem podem talvez explicar essa ausência de confiança na própria capacidade de resolver os desafios com os quais ele é confrontado em casa ou na escola.

Inhelder (1963) realizou um estudo importante sobre o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência mental o qual pode esclarecer, pelo menos em parte, esta dificuldade para mobilizar seus próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente. Neste estudo, realizado com cem pessoas que apresentavam deficiência mental, a autora observou a manifestação de oscilação do raciocínio em pelo menos 10% dessas pessoas. Essas oscilações se caracterizavam pela expressão de dois níveis de raciocínio que elas apresentavam frente à demanda de resolução de um problema. Neste estudo, Inhelder observou três tipos de oscilação. Uma que se caracteriza por um raciocínio que marca um progresso durante o período de inter-

rogação do sujeito, outra caracterizada por oscilações simples entre dois níveis de raciocínio e uma terceira cujo raciocínio marca um retorno durante a interrogação do sujeito.

Estas oscilações testemunham que fatores extras cognitivos podem influenciar os mecanismos operatórios, podendo, inclusive, interferir na coerência interna do pensamento (INHELDER, 1963). A respeito desses fatores extras cognitivos, Inhelder identifica: a inquietude, a sugestionabilidade e a hesitação que em um contexto de troca social podem ter um efeito sobre a fragilidade do pensamento das pessoas com deficiência mental. A inquietude resultaria de problemas de trocas afetivas ou intelectuais com o meio social. A sugestionabilidade resultaria das constantes dificuldades cognitivas experienciadas pela criança, que teria como conseqüência a ausência de credibilidade nas próprias idéias. Ela resulta da necessidade de aprovação do outro, o que não permite a criança buscar soluções motivada pelo interesse na resolução do problema, mas pela busca de aprovação. Essa forma de funcionamento impede o sujeito de se adaptar e de tratar os problemas de forma objetiva. Essa necessidade de aprovação presente nos procedimentos cognitivos da criança dificultaria seu processo de decisão quanto à resolução de problemas, resultando em comportamentos de hesitação. Os fenômenos evolutivos, seja a construção progressiva do mecanismo operatório, seja o desenvolvimento das trocas afetivas com o meio social, constituem uma totalidade da qual os diferentes aspectos são interdependentes (INHELDER, 1963, p. 245). Segundo esta autora, o desenvolvimento operatório comporta um aspecto de equilíbrio individual interno e um aspecto social. As operações lógicas constituem um meio de troca entre o indivíduo e o grupo, logo, as regras operatórias são construídas no conjunto das normas sociais.

Assim, se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, ele pode ultrapassar seu potencial. Entretanto, o contrário também pode se produzir.

O ponto de vista de Inhelder parece ser compartilhado com o de Ferreti (1994) quando considera que o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende algumas vezes das características cognitivas do sujeito e outras vezes dos suportes sociais e contextuais que lhe são oferecidos. Oferecer suportes qualitativos e ainda situações de ensino e aprendizagem que proporcionem interações eficazes constitui estratégias importantes para a superação das barreiras impostas pela deficiência mental, no que diz respeito à apropriação do conhecimento.

Em sala de aula, esses alunos experienciam dificuldades em centralizar a atenção sobre os elementos essenciais que permitiriam orientar o procedimento de realização das tarefas propostas pelo professor. Trata-se de um problema de atenção seletiva. Normalmente eles têm dificuldade em compreender o que é esperado deles e conseqüentemente, apresentam dificuldades para se orientarem e planejarem eficazmente à realização da tarefa.

Em situação de aprendizagem, esses alunos utilizam de maneira pouco eficiente estratégias cognitivas de codificação da informação. No que consiste a memória de curto prazo ou memória de trabalho eles não utilizam as estratégias cognitivas de repetição interna ou de agrupamento de informação que permitiriam reter as informações úteis à resolução do problema. Eles facilmente esquecem elementos importantes para a realização eficiente da tarefa.

O planejamento e a auto-regulação durante a situação de resolução de problemas se constituem nos aspectos que os alunos com deficiência mental apresentam maiores dificuldades. Eles experimentam dificuldade em refletir sobre o resultado da própria

ação e sobre a transformação das estratégias relacionadas a esta ação, ou seja, são os aspectos metacognitivos implicados na realização das tarefas que se revelam pouco eficientes nesses alunos. Eles tendem a repetir a mesma estratégia mesmo quando elas se mostram ineficazes.

A transferência das aprendizagens para novos contextos constitui uma outra dificuldade pelas quais passa o aluno com deficiência mental. Frequentemente, este aluno não consegue aplicar espontaneamente um saber ou um saber fazer adquirido em outro contexto, mesmo quando existe pouca diferença entre esse dois contextos. Esta dificuldade de transferência se constitui sem dúvida em um grande desafio para o professor. Problemas de natureza metacognitiva poderiam explicar, em parte, essas dificuldades de transferência.

Outra característica a considerar diz respeito à fragilidade que ele apresenta ao operar no nível das representações mentais, uma vez que essa dificuldade interfere na evolução conceitual. A evolução conceitual relaciona-se com o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de estabelecer diálogo com o outro e com o meio físico e social de modo significativo.

Acreditamos que essas características podem interferir no processo de apropriação do conhecimento pelo aluno com deficiência mental. Desse modo, o atendimento a esse aluno deve se estruturar em função das possibilidades de superação dessas barreiras.

O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental

O trabalho do professor de atendimento educacional especializado vol-

tado para o aluno com deficiência mental se caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além das dificuldades e limitações impostas pela deficiência. O trabalho do professor de AEE é realizar uma ação específica para ajudar o aluno com deficiência mental a agir de modo estruturado no ambiente escolar e fora dele. Este modelo de atendimento deve se orientar pela realização de estudo de caso. O estudo de caso deve ser efetivado pelo professor de AEE em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto da escola. A família deve ser convidada para oferecer informações sobre o aluno e também colaborar no seu estudo de caso. Dessa maneira, o professor de AEE estabelece os objetivos que ele deve seguir no atendimento ao aluno, e trabalha de maneira conjunta com o professor do ensino comum.

Como já afirmamos anteriormente, o trabalho do AEE não deve se apoiar sobre os conteúdos curriculares. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem, bem como sobre os mecanismos que permitirão o desenvolvimento de ferramentas conceituais que facilitarão sua participação. O professor de AEE pode trabalhar de uma maneira sistemática sobre as estratégias metacognitivas do aluno de modo a favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação dele em situação de resolução de problema. O trabalho pedagógico envolvendo a habilidade metacognitiva no espaço do AEE demanda a necessidade de planejar estratégias para cada situação de aprendizagem, de forma que o aluno seja capaz de (de modo autônomo) contro-

lar o processo de utilização dessas estratégias, avaliá-las para detectar erros que possam ter cometido e modificá-las. O professor de AEE deve planejar atividades que desenvolvam no aluno a capacidade de generalizar ou transferir uma aprendizagem a novas situações. Ele deverá fazer intervenções (de natureza educativa) estruturadas para favorecer a utilização mais eficiente das estratégias metacognitivas apresentadas pelo aluno. Por exemplo: comparar ou fazer seleção de estratégias cognitivas pertinentes para resolver um problema ou controlar e ajustar o processo de resolução de problema. Outro exemplo de intervenção sobre a responsabilidade do professor de AEE diz respeito à organização da linguagem. Normalmente o aluno com deficiência mental apresenta problemas na memória a curto prazo. As dificuldades de leitura enfrentadas por esses alunos podem estar associadas a essa fragilidade. O professor do AEE deve realizar uma ação específica no sentido de ajudar o aluno a superar essa dificuldade. Dentre outros aspectos, ele pode trabalhar com o aluno os mecanismos de representação interna e de agrupamento da informação. Se o problema de leitura do aluno for de natureza da interpretação do conteúdo, o professor deve trabalhar de maneira específica sobre essa dificuldade cognitiva. Por exemplo, ele pode narrar uma história e depois solicitar que o aluno reescreva de modo que outro leitor compreenda os principais elementos do conteúdo da história lida. Para apoiar a aprendizagem do aluno, o professor poderá elaborar um esquema conceitual que permita a identificação dos principais eventos narrativos e dos elementos responsáveis pelas causas e conseqüências da situação apresentada pela história, ou seja, os elementos essenciais e os secundários da narrativa, aspecto que caracteriza a grande dificuldade do aluno com deficiência mental na inter-

pretação da escrita.

A organização da linguagem verbal se constitui em outro foco de interesse do AEE. É importante que o professor organize situações que permitam ao aluno estabelecer diferenças entre as características da linguagem verbal e aquelas da linguagem escrita. O professor de AEE deve proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação, porque esse contato possibilita o entendimento e a ampliação do seu vocabulário. Ele deve organizar situações em que o aluno seja provocado a se expressar oralmente através de descrições de imagens, fotos, relatos orais e relatos de experiências. A capacidade de operar no nível das representações mentais constitui uma fragilidade no aluno com deficiência mental, e a oralidade pode possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade. A oralidade permite o aluno transitar pelo mundo da representação, porque a palavra substitui o mundo físico dos objetos, permite ao sujeito planejar e organizar o pensamento e contribui para a compreensão da palavra oral e para a interpretação de significados. A ampliação do vocabulário possibilita o seu uso de modo compreensivo.

O trabalho de AEE também deve focalizar as atitudes do aluno com deficiência mental diante do conhecimento. Comumente, esse aluno manifesta atitudes de dependência da resposta do outro quando confrontado com uma situação problema, ou seja, transfere para o outro a responsabilidade de resolver um determinado problema, antes de tentar de modo autônomo sua solução. Nesse sentido, o AEE deve priorizar a oferta de atividades em que o aluno faz sua opção de acordo com seus interesses. Deverá ainda propor atividades de acordo com as potencialidades dos alunos, no sentido de promover a vinculação com o êxito, bem como

organizar propostas a partir das possibilidades e interesses manifestados pelo aluno. Essas propostas são possíveis na medida em que ocorra a promoção de situações diversificadas que permitam o aluno se expressar livremente. O professor de AEE pode disponibilizar materiais e recursos diversos que possibilitem o aluno se expressar artisticamente, fazendo sua escolha de acordo com seu desejo. O oferecimento dessas diferentes opções de atividades tem influência na autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem, contribuindo para a autoconfiança e a motivação dele, tendo em vista a possibilidade de êxito. Figueiredo (2004) realizou um estudo com um grupo de seis alunos com deficiência mental no qual investigava a motivação deles frente a diferentes atividades de leitura e de escrita. O resultado da pesquisa demonstrou que a motivação desses alunos estava relacionada com o aspecto funcional implicado nas atividades, e com o nível de exigência para realização delas.

No trabalho do AEE, o professor exerce o papel de mediador do conhecimento. O aluno com deficiência mental abstrai e constrói conhecimentos, no entanto, sua atividade cognitiva não é espontânea, necessitando ser exercitada especialmente pela mediação do professor. O aluno com deficiência mental, como sujeito social, beneficia-se (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. O trabalho do professor de AEE deve se pautar na interação com o aluno no sentido de favorecer a busca pela resolução de um determinado problema a partir da mediação do professor. Durante a realização de jogos que demandem desafios, o professor pode

fazer um apelo ao contexto, às experiências e conhecimentos prévios do aluno, para que ele utilize procedimentos que permitam a resolução da situação apresentada. Segundo Paour (1988), os sujeitos com deficiência mental manifestam grande dificuldade na mobilização de conhecimentos prévios na resolução de situações-problema. Entretanto, esta dificuldade pode ser sensivelmente minimizada por meio de procedimentos de mediação orientados em função da demanda da atividade e das potencialidades do sujeito. Analisando a internalização de estratégias de mediação Vygotsky, argumenta que "no processo de desenvolvimento, as crianças começam a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si mesmas que os outros inicialmente usaram com elas" (VYGOTSKY apud SMOLKA, 1991, p. 54-55). Isso significa, segundo o autor, que as crianças não apenas se apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema. A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema. É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos. É importante considerar, também, as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

Em síntese, o atendimento educacional especializado deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual, além de propor situações vivenciais que possibilitem

ao aluno com deficiência mental organizar o pensamento operatório e ainda propor situações-problema que exijam o uso do raciocínio abstrato. Dessa maneira, o professor vai ajudar esse aluno a confrontar com o seu limite cognitivo fazendo uma oposição sobre a maneira pela qual ele interage com o mundo.

Assim, a estruturação desse atendimento deve considerar as especificidades do aluno com deficiência mental. Especificidades que dizem respeito especialmente à relação que ele estabelece com o conhecimento de modo que a promoção da sua autonomia intelectual embasa toda a organização do AEE.

Formação em Atendimento Educacional Especializado: uma experiência em curso

Em 2007, a Universidade Federal do Ceará ofereceu um curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado para formação de professores dos 147 municípios pólos de redes municipais das cinco regiões do Brasil. O curso contou com o apoio do Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, e formou mais de mil professores na modalidade à distância. O referido curso se iniciou com uma formação presencial para os tutores da cada município pólo cujo objetivo era a fundamentação deles com o conteúdo e a metodologia, bem como a familiarização com o material (livros, vídeos, dentre outros) elaborado para este fim. A formação aborda o atendimento educacional especializado voltado para a deficiência mental, pessoa com surdez, deficiência física e deficiência visual.

A formação a distância possibilitou

experienciar outro modo de exercer a docência que diferia do presencial. Inicialmente, trabalhar com o Ensino a Distância parecia uma realidade distante. Avaliávamos que a relação mediada pelo computador poderia interferir no movimento contínuo de interação entre os participantes do curso. Interrogávamos-nos como interagir com pessoas tão distantes, cuja voz era a palavra escrita. De modo surpreendente o contato com essas vozes escritas possibilitou uma sensação de proximidade acrescentada pela riqueza de entrar em contato com o movimento dialógico das turmas de professores alunos do curso. A navegação pelo computador foi mediada por uma nova compreensão sobre o atendimento do aluno em situação de deficiência. A proposta conceitual do curso convidava os participantes a romperem com muitas de suas concepções sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. A maioria dessas concepções residia na crença de que apenas alguns alunos se beneficiavam da escola comum e, portanto, teriam capacidade de aprender. As atividades realizadas durante a formação organizadas no formato de estudo de caso provocavam conflitos importantes, visto que algumas turmas ainda centravam suas discussões na necessidade de definir a deficiência, de conhecer o diagnóstico ou de priorizar o atendimento clínico como possibilidade de dar respostas às necessidades educacionais do aluno com deficiência. Essas ocorrências provocaram a necessidade de uma intervenção constante no sentido de esclarecer os propósitos desse novo modelo de atendimento educacional, que prioriza a eliminação de barreiras as quais impedem o aluno de se apropriar dos conhecimentos escolares.

As crescentes solicitações de formação apresentadas por inúmeros municípios brasileiros demandaram a reedição do curso em Atendimento

Educacional Especializado para o ano 2008. Esta nova versão do curso contemplou o aprimoramento da metodologia de trabalho a partir das dificuldades identificadas em 2007. O estudo de caso, fundado na aprendizagem colaborativa em rede com base em situações do cotidiano escolar, foi priorizado como opção metodológica pela riqueza de possibilidades de interlocução entre os participantes do curso. Este novo formato do curso, sem dúvida, favoreceu uma maior implicação dos professores alunos do curso, na identificação das reais dificuldades de seus alunos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de inserção e interação no contexto da escola comum, sendo esta a principal razão que mobiliza a oferta do atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino.

Referências

- FERRETTI, R. P. Cognitive, social, and contextual determinants of strategie production: comments on Bray et al. (1994). *American Journal on Mental Retardation*, 1994, p. 32-43.
- FIGUEIREDO, R. V. El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.
- FIGUEIREDO, R. V. A emergência de estratégias de leitura em crianças com deficiência mental. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq, 2003.
- INHOLDER, B. *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 2ième édition augmentée. Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.
- PAOUR, J. L. Retard mental et aides cognitives. In CAVERNI, J. P.; BASTIEN, C., MENDELSON, P., THIBERGHEN, G. (Éds), *Psychologie cognitive: Modèles et méthodes*. Grenoble: Les presses de l'Université de Grenoble, 1988, pp. 191-216.
- SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva na sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES, Edição 24 - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p. 51-65.