



VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 2054-2062

## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL À INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR**

BÁRBARA AMARAL MARTINS<sup>1</sup>  
USC - Universidade do Sagrado Coração

### **Introdução**

Conforme Moussatché (1997), na década de 1950, na Dinamarca havia surgido o conceito da normalização que se opunha a modalidade de educação especial segregativa e centralizadora, dando origem ao princípio de Integração. Entende-se por normalização o ato de disponibilizar ao indivíduo com alguma deficiência, tanto quanto possível, as mesmas oportunidades que são oferecidas aos demais membros da sociedade em que se insere.

As lutas pelos direitos humanos, iniciadas a partir de 1960, fazem com que se enxerguem as minorias como vítimas da falta de acesso aos direitos sociais, não como pessoas incapazes e colocam a Integração como um direito humano. Para Caiado (2006), o fato de ter havido duas Grandes Guerras Mundiais fazendo com que um número expressivo de pessoas retornasse com algum tipo de deficiência, associado à escassez de mão-de-obra, favoreceram os programas que visavam a Integração. Este apoio justificou-se em diversos países como em prol do desenvolvimento, tornando-os úteis a sociedade. O movimento integracionista cresce por volta de 1970 e avança pela Europa e América do Norte.

No Brasil, embora já acontecessem experiências isoladas, o marco histórico da Integração é a Constituição de 1988 que assegura direitos sociais e cidadania a todos e recomenda o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Até então, a educação especial era centrada em instituições filantrópicas, porém a maioria não recebia atendimento algum.

Segundo Sánchez (2005), no início da integração escolar, classes especiais começam a funcionar dentro da escola comum, mais tarde, os alunos com deficiência passam a ser assistidos na própria classe regular, em tempo parcial, seguindo um programa de trabalho bastante diferenciado do desenvolvido pela classe e freqüentando classe de apoio para atendimento especializado. Para que essa inserção fosse possível, a criança deveria apresentar deficiência moderada, caso contrário, a escola especial seria a mais indicada.

A Integração partia do pressuposto de que as diferenças individuais representavam um obstáculo à aceitação social, daí a necessidade de diminuir a diferença entre as pessoas com deficiência e a maioria da população. Com o intuito de inseri-los na comunidade para que exercessem sua cidadania, reduzem-se os espaços segregadores e procura-se esclarecer sobre suas capacidades a fim de facilitar a incorporação na sociedade.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Psicopedagoga e mestrandia do programa de Educação da UNESP – Campus de Marília. Rua Francisco Ribeiro do Amaral, 226, Botucatu/SP, CEP 18605-370. [bárbara.amts@gmail.com](mailto:bárbara.amts@gmail.com)

Todavia, o objetivo não foi alcançado, pois as iniciativas foram poucas, muitas vezes tidas como projetos modelos. Pais contrariavam a ideia de colocar os filhos na escola regular e Secretarias de Educação preocupavam-se com gastos orçamentários devidos à redefinição de salários dos professores em classes integrativas. Por sua vez, os professores de educação especial não queriam perder seu prestígio e maiores salários enquanto que os da escola regular, não queriam ter mais trabalho do que já tinham, mesmo que percebendo maior remuneração.

Glat (2006) chama a atenção para o fato do movimento não ter surgido espontaneamente a partir de reivindicações de grupos formados por pessoas com deficiência, mas de uma proposta filosófica dos profissionais envolvidos na área. Baseada em Gibbons (1986), a autora afirma que crianças com deficiência em classes “integradas” geralmente eram socialmente isoladas, mantendo contato apenas com outras crianças deficientes ou problemáticas.

Em meio ao descontentamento, surge um novo paradigma, o qual considera a diferença como inerente às pessoas e a diversidade como algo comum.

A Inclusão parte da premissa de que toda criança pode aprender se suas particularidades na aprendizagem forem consideradas e estabelece uma forte crítica às práticas de integração escolar, a partir daí, as escolas encontram-se frente ao desafio de educar com êxito todas e quaisquer crianças, inclusive às que apresentam deficiências graves, adaptando a aprendizagem a cada educando sem abandonar o currículo comum e proporcionando-lhes a participação plena na vida escolar e social.

Para tanto, Beyer (2006) aponta a formação docente como condição básica para a condução do processo de inclusão.

Deste modo, o psicopedagogo institucional, profissional que atua com o objetivo de favorecer os processos de aquisição de conhecimento, trabalha com as questões de vínculo nas relações entre professor e aluno e orienta o educador na escolha de procedimentos que integrem o afetivo e o cognitivo nas atividades a serem desenvolvidas, preocupando-se com as questões referentes ao currículo e a formação docente, pode prestar suas contribuições ao processo de inclusão escolar.

### **Método**

Com o objetivo de investigar as possíveis contribuições da psicopedagogia em seu âmbito institucional, para a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, esta pesquisa realiza-se no campo teórico e empírico e pode ser definida como descritiva, pois consiste no estudo, análise, registro e interpretação dos fatos, sem que haja a interferência do pesquisador. Apesar de considerar aspectos subjetivos, sua abordagem é quantitativa, a qual realiza a coleta de dados por meio de instrumentos padronizados que resultam em análises estatísticas.

A coleta de dados ocorreu em uma escola pública municipal, localizada no interior do estado de São Paulo, que foi escolhida por atender o maior número de casos de inclusão na cidade, totalizando cinco crianças, duas com deficiência visual, duas com deficiência auditiva e uma com deficiência mental.

Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico a respeito do papel do psicopedagogo institucional, e em seguida, verificou-se a formação docente por meio de um questionário com respostas pré-fixadas, preenchido por todos os professores de Ensino Fundamental I<sup>2</sup> durante um dos horários de HTPC<sup>3</sup>.

Para a análise do trabalho docente diante do projeto de inclusão, apenas quatro professores foram convidados a participar por se tratarem daqueles que ministram aulas a crianças com deficiência. Tais professores responderam um questionário de perguntas abertas, sem a presença do pesquisador.

Os dados encontrados foram analisados através de estatística simples, interpretados e relacionados às contribuições psicopedagógicas.

### Resultados

Diante da análise dos dados encontrados mediante os questionários preenchidos por todos os professores da escola, constatou-se a falta de conhecimento a respeito da educação especial. Dos dezesseis participantes da pesquisa, 100% do sexo feminino, treze deles têm entre quinze e trinta e cinco anos de experiência, representando 82%. Quinze professores (94%) possuem curso de graduação em pedagogia e três (19%) já fizeram algum curso voltado para a educação da criança com deficiência, destes, dois (12%) dominam a LIBRAS e um (6%) sabe utilizar o sistema Braille. Entretanto, o fato de existirem professores com conhecimentos específicos, não significa que serão esses a atender a criança com necessidades educacionais especiais.

Frente a falta de conhecimento docente para o trabalho com a diversidade, torna-se imprescindível o estabelecimento de programas de formação que partam das necessidades do contexto educacional e pautem-se na reflexão do professor sobre sua prática. Nesta perspectiva, o psicopedagogo institucional contribui com a formação docente ao valorizar a subjetividade nos processos formativos, tomando o professor como sujeito do conhecimento, capaz de mobilizar e construir saberes.

Para Schön (1983, apud FONTES, 2009),

quando os professores conseguem refletir sobre a prática que desenvolvem, vão dando sentido a esta, ao mesmo tempo em que avaliam a compreensão das experiências que vivenciam. É sob este enfoque que o processo de reflexão sobre a prática além de tornar-se um importante recurso de formação docente, instala no professor uma postura interrogativa, através da qual ele constrói seu saber.

Desta forma, a prática docente deixa de ser apenas um lugar de aplicação de conhecimentos para se tornar um espaço de reflexão e produção de saberes, sendo o professor um agente de sua formação e a escola, o *locus* de formação docente.

<sup>2</sup> Os professores de Educação Física não participaram da investigação.

<sup>3</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

As quatro professoras que atendem alunos de inclusão durante este ano, responderam o questionário com perguntas abertas que nos evidenciou que apenas a sala onde estudam dois alunos com deficiência auditiva, pode ser considerada como inclusiva, pois tais alunos participam das atividades propostas para o grupo, que são adaptadas às suas necessidades, apresentam um rendimento satisfatório e toda a classe se comunica através da língua de sinais. A professora desta sala tem conhecimentos em LIBRAS e há a presença de um interprete que a auxilia durante as aulas.

Já nas outras três classes, onde frequentam, um aluno com deficiência mental, um com deficiência visual total e um com visão subnormal, as professoras não são capacitadas e as adaptações não fazem parte do cotidiano. Embora existam recursos materiais disponíveis, algumas vezes os mesmos não são utilizados por falta de conhecimento, como por exemplo, os jogos e livros em Braille.

As professoras destacam como as principais dificuldades, a falta de formação e conhecimentos específicos, o número de alunos na sala, o fato de ter que atender o aluno com deficiência sem abandonar o programa curricular e os demais alunos, a falta de planejamento e de profissionais especializados.

A escola não tem sala de recursos e a rede municipal possui ensino apostilado que não atende às necessidades educacionais especiais dos alunos, ficando as adaptações por conta do professor. Mesmo havendo profissionais especializados para atender tais crianças, fora do ambiente escolar, não existe diálogo entre a escola regular e os especialistas, ao menos não de forma sistemática.

De acordo com Beyer (2005), o ponto de maior importância é o acompanhamento do professor, pois à maioria deles falta o conhecimento e domínio de recursos para o ensino inclusivo, portanto faz-se relevante a existência de assessoramento psicopedagógico para auxiliar o docente nas questões relacionadas ao currículo, bem como a procedimentos e metodologias. Contudo, o psicopedagogo institucional não deve ser visto como “o detentor do conhecimento”, mas como um profissional que visa promover a autonomia e a aprendizagem da equipe, oferecendo-lhes os recursos para que as respostas às necessidades sejam encontradas e as mudanças possam acontecer.

Além do mais, deve haver a tomada de consciência e participação dos alunos, professores, gestores e todos os demais envolvidos no processo educativo, caso contrário poderá provocar frustrações e indisposição para a continuidade do processo.

Neste sentido, Beyer (2005) faz referências a Naujorks (2002) que alerta para os níveis de estresse dos professores decorrentes da pressão do projeto de inclusão escolar. Neste contexto, compreendemos que tal pressão se amenizaria caso as responsabilidades fossem compartilhadas pelos membros da instituição. Dado o exposto, vale destacar as palavras de Góes (GÓES; LAPLANE, 2007) que ao analisar experiências inclusivas, nos diz que “mesmo havendo concordância quanto à visão de que o professor não poderia ser responsabilizado sozinho, ante o cumprimento das novas metas, as situações comentadas indicam que lhe é atribuída uma carga excessiva”.

Podemos perceber que três das quatro educadoras que trabalham diretamente com a inclusão apresentaram sentimentos de frustração, incapacidade e incompetência. A esse respeito, Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) atentam para que as frequentes situações de fracassos, frustrações e obstáculos podem abalar a autoeficácia<sup>4</sup> do professor, interferindo em sua motivação e atuação pedagógica, podendo vir a prejudicar o processo de inclusão, pois quando as pessoas não acreditam que podem produzir resultados, não tentam fazer com que aconteçam. Logo, podemos dizer que as dificuldades presentes no processo são capazes de prejudicar o professor e conseqüentemente, complicar ainda mais a efetivação da proposta inclusiva.

Para Fernández (1994), diante das dificuldades e descontentamento com a profissão, surge a queixa da professora, a qual tanto pode promover a permanência, e até o fortalecimento de suas origens, como pode transformar-se em juízo crítico que leva ao pensar, refletir, questionar e não cair na facilidade das supostas explicações rápidas e simplistas.

A queixa enuncia uma injustiça, mas ao apagar a máquina desejante-imaginativa-pensante, abona a continuidade da injustiça, seja considerando-a própria da natureza da situação ou fora do alcance de nossa intervenção (FERNÁNDEZ, 1994, p. 114).

Segundo a autora, a origem do juízo crítico encontra-se na pergunta, que é decorrente do aprender e valorizar a dúvida, onde se torna necessário abandonar o conforto da certeza e utilizar a máquina desejante-imaginativa-pensante. Sendo assim, a professora que se queixa das dificuldades impostas pela inclusão, deve abandonar o lamento e o conformismo para assumir um posicionamento questionador e reflexivo, buscando encontrar soluções. Neste sentido, o psicopedagogo poderá ajudá-la.

Quanto aos conhecimentos docentes, Fernández (2001) ressalta a importância da pergunta, que se encontra na relação entre o desejo de conhecer e aquilo que não se conhece. Ao buscar o conhecimento ao invés de procurar “receitas” sobre como resolver os problemas, o professor liberta-se da submissão e passa a descobrir e decidir quais as estratégias mais adequadas. A partir de uma postura criativa e investigativa, o professor torna-se capaz de inserir também os alunos, no espaço da criatividade. Desta forma, o psicopedagogo institucional não realiza as transformações, mas contribui para que elas aconteçam, oferecendo os recursos para que a equipe escolar encontre e responda às suas necessidades.

O professor deve reconhecer em si, a capacidade pensante presente em todos os momentos. O pensamento está intimamente relacionado ao desejo, e por isso não é autônomo, porém é capaz de possibilitar a autonomia da pessoa a partir do momento em que ela se percebe autora do pensar crítico, que envolve questionamento e reflexão. Posto isso, vale destacar a importância de momentos destinados ao estudo de teorias e práticas, trocas e análise de experiências entre os integrantes da equipe escolar. Inclusive, é impreterível destacar que a função docente não pode se desvincular das práticas de pesquisa.

---

<sup>4</sup> Autoeficácia: termo que está relacionado ao julgamento da própria competência para realizar uma tarefa (CINTRA, RODRIGUES e CIASCA, 2009).

Tomar a atividade docente como foco formativo e a pesquisa como princípio de formação tem se apresentado como um dos caminhos para uma formação continuada capaz de construir respostas aos desafios que a Educação Inclusiva impõe ao professor das classes regulares (FONTES, 2009).

O psicopedagogo institucional, junto aos professores, poderá ajudá-los a perceberem-se como “aprendizes” e a rever seus modelos de ensinante e de aprendente para que possam desempenhar adequadamente seu papel diante desta nova realidade que demanda o abandono de práticas padronizadas e a negação da homogeneidade. A fim de promover a autonomia da instituição e as competências de seus membros, institui o trabalho coletivo e visa à geração de processos de construção de conhecimento em todos os membros da equipe escolar, valorizando a posição ativa diante do conhecimento e possibilitando que cada participante contribua com seus conhecimentos, vivências e pontos de vista.

Em suma, a existência de um psicopedagogo institucional nesta escola seria capaz de contribuir com a inclusão da criança com deficiência ao considerar todos os aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem e assessorar o professor nas questões relacionadas ao currículo e às metodologias. Por propiciar espaços para a formação docente baseada na busca de conhecimento e interação entre os pares. Estabelecer o trabalho colaborativo onde cada membro da instituição se envolve no processo e tem suas experiências, ideias e opiniões valorizadas, assim como por fortalecer o diálogo com os outros profissionais que atuam junto à criança, mas fora do ambiente escolar.

### **Considerações Finais**

Com base nos resultados encontrados, podemos notar o despreparo da escola que não conta com professores capacitados para o desenvolvimento da proposta inclusiva, sobrecarrega o docente que efetiva tal tarefa e não se relaciona com os demais profissionais que acompanham o aluno com deficiência. Diante desse quadro e com base na literatura, destacamos que a presença do psicopedagogo na instituição escolar tem muito a contribuir com a inclusão no sentido de possuir uma visão contextualizada que considera a complexidade das situações educacionais e incita a colaboração de todos.

Frente à diversidade, o psicopedagogo busca o ensino adaptativo para que se ajuste às características dos alunos e promova seu desenvolvimento, o que demanda por meio de consenso, a definição de objetivos, planejamento e implantação de situações de ensino adequadas, envolvendo análise e reflexão constantes.

Com ênfase na dimensão coletiva, potencializa o diálogo com os profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência em outros locais (núcleo especializado, sala de recurso, consultório, etc) e busca contribuições.

Fortalece as relações entre o grupo e analisa as experiências inclusivas dos integrantes de modo a identificar aspectos positivos e negativos, e a partir de então, realizar novas experiências tomando precauções para que os obstáculos surgidos anteriormente sejam evitados.

O psicopedagogo aproveita os conhecimentos e as vivências de cada um dos membros da instituição e procura apoio nos recursos e serviços que a comunidade pode oferecer. Ao estabelecer o trabalho em equipe, compartilha as responsabilidades fazendo com que o professor do aluno com deficiência não receba cargas excessivas, o que reduz consequentemente, os níveis de estresses.

A fim de desenvolver a autonomia e favorecer a aprendizagem do grupo, estimula o estudo de teorias e práticas envolvendo trocas e interações entre os pares.

Em relação à formação docente para inclusão, o psicopedagogo incentiva a posição ativa do professor diante do conhecimento ocasionando a valorização pela procura de respostas às queixas e preocupações mediante a reflexão teórica, ressaltando assim, a importância da pesquisa para o desempenho da função docente, sobretudo no desenvolvimento da proposta inclusiva.

Em síntese, a presença do psicopedagogo na escola contribui com a inclusão ao incitar a participação de toda comunidade escolar que se volta para um ensino colaborativo onde todos são responsáveis, buscam e compartilham conhecimentos e procuram as estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos.

### Referências

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 29/06/2010
- \_\_\_\_\_. **Educar na Diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº. 4**, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, DF, 2009.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2006.
- CASARIN, S. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**, São Paulo: Memnon, 1997.
- CINTRA, G. M. S; RODRIGUES, S. D; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, v. 26, nº 79, p. 55 - 64, 2009.
- DOTA, F. P; ÁLVARO, D. M. A. Ensino Inclusivo: aspectos relevantes. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, v. 26, nº. 79, p. 124 - 128, 2009.
- FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B; GOMES, E. E. A. S. Perfil do professor inclusivo. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, v. 24, nº. 74, p. 117 - 125, 2007.
- FAGALI, E. Q; VALE, Z. D. R. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

- FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem, trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- FERNÁNDEZ A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento, trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2006.
- GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GONDIM, L. M. P; LIMA, J. C. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- HERRERO, M. J. P. **A educação de alunos com necessidades especiais**: bases psicológicas: caderno de atividades. Bauru, SP: Edusc, 2000.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, p. 24 - 28, out. 2005.
- \_\_\_\_\_, (org.). **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Memnon, 1997.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo: Memnon, 1997.
- OLIVEIRA NETTO, A. A. **Metodologia da pesquisa científica**: guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.
- PESSOTI, T. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da USP, 1984.
- PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- RUBINSTEIN, E. R. (org). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RUBINSTEIN, E. R. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, p. 07 - 18, out. 2005.
- SANTOS, R. M. F. **Psicopedagogia Institucional**: uma experiência fundamentada na Epistemologia Convergente. Revista Eletrônica de Psicopedagogia, 2007. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprsul/artigos/artigos-2007/PSICOPEDAGOGIA-INSTITUCIONAL-revisado.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, p. 19 - 23, out. 2005.



VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 2054-2062

SAVIANI, D. . **A história da escola pública no Brasil.** Revista de Ciências da Educação, Aparecida, v. 05, p. 185 - 201, 2003.

SISTO, F. F; MARTINELLI, S. C. (org). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem:** uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006.

SOLÉ, I. **Orientação Educacional e intervenção psicopedagógica.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2001.