

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez
Claus Dieter Stobäus

A discussão que apresentaremos neste artigo partiu dos dados da pesquisa de Pérez (2004) realizada com alunos com altas habilidades/Superdotação (AH/SD), nas sétimas séries e nas turmas C-20 (equivalentes à faixa etária correspondente à sétima série) em duas escolas públicas (uma estadual e uma municipal) de um bairro da cidade de Porto Alegre (RS) no qual se concentra uma população de classes populares. Analisa as características apontadas pelos alunos nos questionários, entrevistas, observações e conversas informais da própria pesquisa e identificadas no professor, na entrevista realizada com ele, em conversas informais e observações diretas em sua sala de aula. Faz as correspondentes interlocuções com teóricos e pesquisadores da área de AH/SD, evidenciando que, além da capacitação específica, necessária para identificar e enriquecer o atendimento a estes alunos, são fundamentais alguns atributos que deveriam estar presentes em qualquer Educador e que são o diferencial que permite imaginar que o respeito e atendimento à diversidade – a inclusão – são possíveis.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão.

Introdução

Pesquisas recentes no RS (ABSD-RS, 2001; PÉREZ, 2004), mostram um índice superior a 7% de alunos com indicadores de AH/SD; são 2-3 alunos por sala de aula. Todos os professores já tiveram, têm e terão alunos deste tipo, mas parece que eles só passam a existir quando os encontrarmos. A falta de informações, bem como os mitos, crenças e preconceitos fazem com que sejam percebidos somente e quando o conhecimento se universaliza e alarga o atendimento à diversidade. Considerando que eles sempre estiveram aí, independentemente da cultura, classe social, etnia, gênero, idioma ou religião, e que muitos deles foram reconhecidos e atendidos de alguma maneira, mesmo não sistematicamente, cremos que uma Educação Continuada para docentes facilitaria sua percepção e atendimento.

O professor ideal

A seguir destacamos alguns depoimentos dos alunos com AH/SD identificados em uma pesquisa (PÉREZ, 2004) - dos tipos acadêmico e produtivo-criativo, segundo a tipologia de Renzulli (para maiores esclarecimentos, consultar Renzulli, 1979, 1986, 2004) - e do próprio professor Alberto, todos com nomes fictícios.

Sobre a escola, Miguel afirmava que as atividades eram "Muuuuuuito fáceis, [...]" e queria "mais professores, mais matérias... mais intensas... [...]" e aí eu não ficava em casa, como eu fico, sem fazer nada...".

Na escola que Karen considerava "muito fraca", Paulo gostaria de ter "mais projetos para os alunos vir sempre ao colégio praticar e fazer".

Sobre o professor ideal dizem que deveria ter conhecimento da disciplina; ser esforçado e dedicado; flexível, criativo e desafiador; valorizar e promover mais as relações interpessoais, também fora da sala de aula, ter autoridade, exigir e ter 'pulso forte'.

Para Horácio, "o professor ideal é aquele que tivesse autoridade na turma, mas sempre sabendo levar os alunos... [...] sempre sabendo levar, ensinando bem, ensinando melhor, mas sendo rígido, ao mesmo tempo". Para Aline, o professor deveria "fazer os alunos prestar atenção, dar mais atividades para eles, não deixar eles parados, a não ser pelo tempo de eles responderem...". Gisele disse que "ensinaria tudo o que a gente tem que aprender, tudo... [...] ele teria que se adiantar, pular na frente dos outros professores que estão atrasados e dar o que a gente está querendo saber, não o que a gente já aprendeu no ano passado". Para Miguel, seria "um que fosse bem difícil. Um que desse atividades bem difíceis para poder pesquisar em livro, vir de tarde no colégio para poder resolver as atividades dele".

O professor Alberto

Alberto é um homem de meia-idade, 59 anos, aparência jovial, estatura pequena, cabelo bem cortado, sempre vestindo guarda-pó branco; morava próximo da escola, portanto membro desta

comunidade; tem paixão de ensinar. Muito exigente quanto aos conteúdos, revisava os cadernos de cada aluno, fazendo testes para acompanhar seu nível de aprendizagem, que corrigia com eles, resolvendo questões no quadro. Acreditava no potencial deles, os incentivava a fazer sempre mais e a melhorar seu desempenho; atendia dúvidas ou eventuais demandas de trabalho adicional à tarde, no turno oposto; conversava com eles sobre temas do cotidiano, orientando-os em questões da vida diária, fazendo atividades extraclasse, como idas a cinema ou lanchonetes, que custeava pessoalmente.

Alberto não tinha conhecimento formal sobre AH/SD e, como todo professor que não conhece o tema, estava sujeito a muitos dos mitos e crenças que - por falta de informação, preconceitos e medos, e da representação social sobre estas pessoas - impedem o reconhecimento e seu atendimento escolar. Por isso não conseguiu reconhecer todos os seis alunos com indicadores de AH/SD, mas identificou três: um aluno do tipo acadêmico e dois produtivo-criativos.

Por lecionar Matemática, área da inteligência lógico-matemática, identificou Elena (tipo acadêmico), e Miguel (produtivo-criativo), em quem 'apostava' muito, mas que os demais docentes, embora reconhecendo sua capacidade, acreditavam que "já estava caindo para o outro lado do muro". Disse Alberto:

[...] o Miguel, [...]. Um dia não sei o que foi que ele fez, mas ele fez numa rapidez! E eu disse: 'Ah, tu és um futuro Einstein'. Então agora ele me diz assim: 'Professor eu sou o Einstein, o pequeno Einstein'. Digo assim: 'É... És um grande sábio, um grande matemático, um grande físico'.

Se o aluno demonstra um potencial superior, uma estratégia de 'atendimento especial' em sala de aula regular poderia ser o aprofundamento da matéria ou o enriquecimento na sua área de interesse.

Para Alberto, a necessidade de atendimento diferenciado para alunos com alguma dificuldade era clara e fazia parte das estratégias pedagógicas do seu cotidiano, mas, para os alunos com potencial superior, ele não 'imaginava' este tipo de atendimento, sem 'melindrar os outros', que podem achar que este aluno é 'melhor'.

Como aponta Vieira (2004, p. 141), o aluno com AH/SD "tem um saber que, na maioria das vezes, é percebido como exibicionismo, teimosia e até mesmo um obstáculo para o bom andamento da aula"; portanto, não é digno de um atendimento diferenciado ou simplesmente não precisa dele, porque se supõe que ele 'já sabe tudo'.

Entretanto, o atendimento extraclasse e a preocupação em sala de aula eram intuitivos em Alberto, para todos os alunos.

Karen, uma das alunas com indicadores de AH/SD na área corporal-cinestésica, referiu no seu depoimento:

[...] o professor de Matemática... [...]. Ele senta do lado da gente, ele faz uma outra continha, ele mesmo faz, explicando como é que se faz, tudo, depois a gente faz uma outra conta para ver se está certo e daí a gente vai aprendendo, assim. [...] o Alberto, se tu não entendeu, ele senta do lado, ele conversa, ele explica umas três, quatro vezes o que precisar para a pessoa entender... Se a pessoa não entendeu, ele chama no quadro, né.

A prática pedagógica de Alberto, mesmo não tendo recebido formação sobre o tema de AH/SD, revelou algumas das características e atitudes que são positivas para os alunos que apresentam este comportamento.

Da prática para a teoria

Vários autores têm dedicado pesquisas à identificação das características mais adequadas para o atendimento de alunos com AH/SD, geralmente mais valorizadas por estes alunos.

Renzulli (1992) refere três componentes principais no professor ideal: o conhecimento da disciplina, a técnica instrucional e a paixão pela disciplina. Estes três componentes estão presentes em Alberto.

O conhecimento de sua disciplina talvez não possa ser avaliado de forma objetiva a partir dos dados que colhemos, mas, sim, através do julgamento dos seus alunos e suas atitudes.

A técnica instrucional, que inicialmente parece demasiado estruturada, respeita e contempla as necessidades individuais, os diferentes saberes da turma e a complementação fora do horário de aula. Revisa os cadernos de cada aluno, respeita a individualidade, acompanhando seu desenvolvimento. Costuma atender individualmente ou em pequenos grupos, durante o período de aula, àqueles que manifestam dúvidas e dificuldades, também desenvolve estratégias diferenciadas, como a monitoria:

[...]é o seguinte: de eles me ajudarem, por exemplo, sendo monitores. Eu acho que dá uma importância pra eles e eles se sentem... E eu falo pros colegas que os colegas não devem se sentir melindrados, se sentir ofendidos de...de os outros... [...] o colega que sabe mais explica pros outros,

ajudam os outros. Eu tenho isso aí na sala de aula [...]. Pode ser que, às vezes, a linguagem dos alunos, às vezes, pra eles mesmo facilite, né?

Embora a monitoria não deva ser adotada sempre, para evitar que o aluno mais avançado só ajude os outros, sem promover seu próprio desenvolvimento, também contribui para elevar a auto-estima de alunos com AH/SD, valorizando seus potenciais e incentivando as relações interpessoais com seus pares. Outra estratégia de atendimento foi o enriquecimento extraclasse no contraturno. Embora concebida para ajudar os alunos que tinham mais dificuldades na sala de aula, acabava atendendo àqueles que queriam aprofundar seus conhecimentos:

[...] Daí, às vezes, eles passam a tarde. Senão, quando, às vezes, eu não posso, eles ficam na biblioteca, eu boto uma mesa separada pra eles e eu fico controlando os alunos que vão na biblioteca (essa é a minha obrigação de tarde, é o meu serviço, né?) e fico dando aquela assistência pra eles, ali. É uma coisa muito positiva que aconteceu aqui na escola, sabe? Isso é muito legal, isso aí.

O respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos foi salientado por Gabriel, que aprendia melhor com música:

Alberto pegava o rádio [...].[...] mas aí, um dia, quase terminando o ano, nem sei que dia foi, ele pegou o rádio... ah, botamos o rádio, lá, hip-hop, pagode, música lenta, pegou o rádio, lá, e nós escutamos, dançamos, daí o professor deixou e ficou na festa, até o final da aula.

Ao tentar explicar a 'rigidez' e a 'formalidade' que Alberto afirmava ter no seu método de avaliação, percebemos elementos construtivistas, como a aprendizagem a partir do conhecimento cotidiano do aluno, dos erros, a avaliação como diagnóstico e como mediação que, segundo Grillo (2003), se diferenciam da avaliação finalista, de produto, centrada na relação no processo, relação professor-aluno-conhecimento.

Diz Alberto:

O dia da prova, não é pra ralar ninguém. Eu digo pra eles: eu não quero ralar vocês, não quero ralar ninguém, a prova é um dia em que nós vamos sentar um atrás do outro, bonitinho, calmos e vamos...[...], vou tirar um parâmetro de como é que eles estão, o que é que eles aprenderam o que eles não aprenderam, é um momento de reflexão, porque eles vão parar para refletir sobre tudo aquilo que eles aprenderam. E se eles não... se eu corrigir a prova, o teste e eles não foram bem, eu pego e retomo tudo de novo, partindo de novo, do zero, para eles aprenderem aquilo ali.

A paixão pela disciplina fica clara:

[...] gosto mesmo de ensinar. Eu vou com prazer, eu vou com... não importa se é domingo, sábado... [...] E o pessoal sempre me diz: "Alberto, tu és louco! Tu és louco de ficar aqui?" E eu assim: "Mas gente, se eu não tenho nada pra fazer em casa! O que eu vou fazer em casa, se eu posso ficar aqui na escola?, Fico aqui na escola!"

Aparece claramente refletida nas respostas de vários alunos que, quando perguntados se trocariam uma atividade da qual gostavam muito por alguma outra, responderam: "sim, pela matemática". Ao comentar este fato com Alberto, ele confirmou: "tem uns alunos que já me disseram que querem ser professores de matemática. Eu digo assim: não precisa ser professor de matemática, pode ser engenheiro, pode ser arquiteto que usa muito a matemática".

Renzulli (1992, p. 65) destaca a importância dos "[...] papéis significativos que dedicados professores-mentores têm representado no desenvolvimento de pessoas que fizeram contribuições importantes para suas áreas de estudo" e que "quando vemos professores desempenhando papéis mais extensivos, como mentores e modelos, sua significação na vida dos jovens com alto potencial torna-se mais proeminente".

Para Miguel, o apoio e o reconhecimento de Alberto faziam dele o professor de que mais gostava, "do Alberto [...], porque ele tem um jeito, assim, [...] um jeito de ajudar. Se o cara não sabe, ele dá um jeito de ele entender a atividade".

Gabriel, cujas áreas de destaque eram a lingüística, a intrapessoal e a interpessoal, comparava seu mestre à imagem do bom pai que ele não tinha tido:

[...] o professor ideal, para mim, é como se fosse o Alberto. Ele é tipo um pai. Às vezes ele é rabugento, mas ele sabe dar conselho. Às vezes ele é feliz e também, às vezes, ele é tipo educador, ele educa as pessoas...[...], ele ensina a respeitar as pessoas, a educar e tudo.

Elena também colocava Alberto e sua disciplina em um lugar especial, "[...] eu gosto muito dos professores, também, que ensinam muito bem, principalmente do professor de Matemática, que é um professor bem aplicado, ensina muito bem a matéria e eu gosto muito da matéria dele, Matemática".

Clique aqui para voltar à página anterior

Gisele explicava: “[...] matemática mexe com meu cérebro. Porque os outros não fazem eu pensar, matemática faz!” e, para Isabela, o professor ideal seria “quase como o Alberto”, que, segundo ela, “[...] é brabo, mas ensina bem”.

Esses depoimentos permitem vislumbrar que Alberto é, além de modelo como professor, uma personalidade marcante na vida desses alunos que, possivelmente, será difícil de esquecer em suas histórias pessoais.

Renzulli (1992, p. 65) comenta que professores que promovem a criatividade “[...] aceitavam pontos de vista não-ortodoxos, recompensavam o pensamento divergente, expressavam entusiasmo pelo ensino, interagiam com seus alunos fora da sala de aula e geralmente conduziam suas aulas de forma informal”.

A interação fora da sala de aula é uma prática permanente de Alberto:

[...] e eu nunca me neguei, nunca, sábado, domingo, eu não saia e ficava dando força... eu acho que é prazer. Eu gosto de ver o meu aluno assim... É aquilo, eu encontro ele na rua e ‘Aí professor tudo bom?’[...] ‘Ah professor, tô bem, tô trabalhando, assim, assim...’, aquilo é uma satisfação, porque eu acho que é um pedacinho de mim que tem no aluno. Isso é importante.

Em duas ou três ocasiões por ano, Alberto organizava confraternizações com eles, uma espécie de recompensa somente permitida àqueles que freqüentavam as aulas, ‘não aos turistas’ e, às vezes, com a parceria de outros professores. Numa delas financiou pessoalmente ida ao cinema, depois à lanchonete, ensinando-lhes normas de convivência, regras de respeito pelos colegas, de higiene.

O prêmio não era pelo desempenho deles no período anterior, porque todos os alunos assíduos eram convidados, era pelo esforço que tinham demonstrado na sua disciplina.

Renzulli também comenta (1992) que, em professores que orientam alunos com AH/SD, foram apontadas qualidades que levavam a uma maior aproximação, como interação e motivação verbal freqüente, maior nível de atividades que promoviam questionamento, senso de humor, flexibilidade no uso do tempo e do programa.

Landvogt (2001) refere estudos longitudinais (Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen, 1993), nos quais uma das qualidades dos professores, apontada como fundamental para fomentar o desenvolvimento dos alunos, foi a capacidade de despertar paixão por determinado campo e de desenvolver determinação e hábitos mentais essenciais para a excelência. Os alunos também indicaram, como parte integrante daquelas experiências, a consciência dos professores das necessidades afetivas vinculadas às necessidades cognitivas e identificavam três fatores no ‘ensino fluido’:

. Não deixam de desenvolver seu próprio interesse na área, nem tomam por certas suas habilidades para transmitir esse interesse;

. Minimizam a retroalimentação centrada no controle do aluno e maximizam a que informa o desenvolvimento das habilidades. Frequentemente têm expectativas altas, mas trabalham em cima da reflexão crítica, usam construtivamente os erros e reconhecem as realizações.

. São habilidosos na interpretação das diferentes necessidades dos aprendizes, tanto emocionais, quanto cognitivas.

Estas características, também presentes em Alberto, se desdobram no respeito mútuo existente entre eles e entre eles e o professor, nas aulas de Matemática.

Eles me respeitam [...]. Porque eu acho que pra ensinar têm que ter uma certa rigidez, tem que ser assim ó: tem que se amigo, tem que ser flexível [...]. É muito raro, mas raríssimo mesmo, raríssimo, eu mandar um aluno pra direção do colégio, eu quebro o galho, quebro o pau com eles se precisar, lá dentro da sala de aula.

A preocupação com a aprendizagem não se restringia ao conteúdo programático da disciplina, mas a outros aspectos do cotidiano:

A minha preocupação é que eles aprendam. Porque aqui é uma comunidade muito pobre e eu procuro que eles aprendam coisas práticas, quer dizer, não fujo do meu conteúdo, porque eles vão precisar aí fora, queiram ou não queiram, eles vão precisar.

Torrance (1978 apud WEBB; MECKSTROTH e TOLAN, 1982) comentou depoimentos de alunos com AH/SD sobre pessoas que fizeram diferença. Destacavam aquelas que davam incentivos individuais, concentrando-se nas necessidades específicas; incentivando-os a perseguir seus objetivos; valorizando a importância da cooperação produtiva; dedicando tempos específicos para compartilhar; valorizando suas qualidades únicas individuais; demonstrando compreensão, comunicação, flexibilidade e aceitação das diferenças.

A cooperação produtiva que se verifica no trabalho de monitoria também se estendia a outros momentos. O tempo específico dedicado a compartilhar outras atividades com os alunos verificou-se nos momentos de lazer:

E tem também que eu tô sempre assim... [...], eu tô incentivando o aluno, por exemplo, eu faço uma festinha, uma coisa aqui, uma coisa ou outra, então eu acho que é uma parte de mim que eu dou pra eles, assim que, e ver eles contentes, fazer uma festinha pra eles, sair com eles, né?

O incentivo dado aos alunos favorecia e enriquecia a relação pedagógica:

[...], isso aí é uma grande força, fortifica a pessoa, é isso aí... e eu tô sempre incentivando eles nesse sentido.[...] Precisam acreditar neles mesmos, que eles têm condições. [...], mas quando uma pessoa tem condições, vocês têm que batalhar, vocês têm que estudar, têm que se dedicar. Tá aí ô. Tá pra todo mundo conquistar, mas a gente tem que... dar duro, porque nada cai do céu!

A procura de Alberto pelos alunos e vice-versa não se restringia a assuntos relacionados à disciplina, muitos deles iam à escola para pedir orientação sobre problemas pessoais e familiares, o procuravam no recreio ou no horário de saída para conversar:

Sempre me procurando, eles me procuram fora do horário [...]. Eles vêm pra tirar dúvidas, então, às vezes, eles passam a tarde inteira, entendeu? Eu acho positivo e a direção também acha positivo, porque nunca tinha ocorrido assim, no colégio, deles mesmo sentirem dificuldade e virem aqui pra tirar essas dificuldades comigo.

Os alunos com AH/SD identificados (PÉREZ, 2004) manifestaram seu apreço pelas qualidades humanas num bom professor, tais como a persistência e o esforço, a calma, a paciência, a comunicação e o respeito. Alberto reconhecia estas características em si próprio:

Se eu me considero um bom professor? Não, acho que... não sei, tem professor melhor do que eu... não sou um bom professor, eu me esforço, procuro me esforçar, procuro dar o melhor de mim [...]. Pra ser o professor ideal? Ih... tem muita coisa pra ser o professor ideal, a gente nunca vai chegar ao ideal. Tem que sempre fazer curso, sempre estar procurando melhorar e principalmente estar sempre junto com essa criançada, né? Procurando orientá-los, né?!

Lembramos, aqui, as pertinentes palavras de Restrepo (1998, p. 15):

O que resta no final de um período de formação acadêmica, não é só um conjunto de conhecimentos mas também, e de maneira muito especial, um conjunto de hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando.

O ato de ensinar nunca está desprovido de subjetividade. Quando ensinar significa provocar, buscar perguntas e aprender, todo o nosso ser (humano) está envolvido nessa tarefa, carregado com as nossas idéias, paixões, ideologias, pensamentos e sentimentos. Mesmo quando ensinar significa apenas 'transmitir conhecimento', ele também estará impregnado com nossa humanidade, pessoal, intransferível e subjetiva. Se não for assim, o processo de ensino-aprendizagem não acontece.

Comentários finais

Ao comentarmos sobre Alberto, este professor real, tentamos mostrar que o professor de sala de aula regular também pode atender o aluno com AH/SD, tendo ou não capacitação específica, tendo ou não infra-estrutura de trabalho sofisticada. Algumas características diferenciadas são, sim, necessárias: flexibilidade, criatividade, paixão pela disciplina, afetividade... Poderíamos acrescentar curiosidade, prazer, intuição, entre outras, enfim, características essenciais para qualquer educador.

A capacitação dos docentes é uma condição necessária, fundamentalmente para identificar os alunos com AH/SD e para desenvolver um atendimento especializado no ensino regular, mas especialmente para que aconteça o real atendimento à diversidade e a inclusão.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS - SEÇÃO RS. relatório final da pesquisa sobre portadores de altas habilidades – região metropolitana de Porto Alegre. Porto Alegre: ABSD-RS, 2001.
- GRILLO, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. Avaliação – uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13 - 25.
- LANDVOGT, J. Affecting eternity: teaching for talent development. *Roeper Review*, v. 23, n. 4, p. 190–196, June 2001.
- PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica - Porto Alegre

RESTREPO, L. C. O direito à ternura. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? reexamining a definition. Chronicle Guidance Professional Service P991. Moravia: Chronicle Guidance, 1979. p. 1-6.

_____. The Three-ring conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Ed.). The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986. p. 2-19.

_____. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MÖNKES, F. J.; PETERS, W. (Ed). Talent of the future. Assen/Maastricht (The Netherlands): Van Gorcum, 1992, p. 50 – 72.

_____. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 45-130, 2004.

VIEIRA, N. J. W. O Encontro da professora do ensino básico com alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? Educação, ano 231, v. 52, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2004.

WEBB, J. T.; MECKSTROTH, E. A.; TOLAN, S. S. Guiding the gifted child. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company, 1982.

Notas

!. Doutoranda em Educação (PUCRS), membro da Diretoria e do Conselho Técnico da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades (AGAAHSD); sócia fundadora e membro da Comissão Técnica do Conselho

Brasileiro para Superdotação (ConBraSD); membro da Federación Iberoamericana do World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT), do Conselho Pedagógico das Altas Habilidades da SMED-POA e da Coordenação Paritária do Fórum Permanente da Política Pública para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades no Estado do Rio Grande do Sul.

Correspondência

Susana G. P. B. Pérez - Rua Dr. Ernesto Di Primio Beck, 315 - Cep: 91510-490 - Porto Alegre - RS.
E-mail: susanapb@terra.com.br

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

[Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25](#) > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**