

CONHECER PARA INCLUIR: A DISPOSIÇÃO DO ACOLHER

KNOWING TO INCLUDE: THE DISPOSITION TO HOST

CONOCER PARA INCLUIR: LA DISPOSICIÓN PARA ACOGER

Graziela Alves da Silva Varella¹
Ediane Spaki²

Resumo

O presente artigo foi produzido a partir da disposição observada em acolher o outro na sua totalidade e especificidade, tanto nas escolas de ensino regular quanto na sociedade — que submete o ser humano à normalização e homogeneização. O ato de acolher surge quando direcionamos o olhar sensível ao outro, o que nos permite aprender. Desta forma, esse trabalho objetiva analisar a predisposição dos educadores e da sociedade em conhecer o próximo, ao aceitar e respeitar suas diferenças. Utilizou-se, como metodologia, uma pesquisa bibliográfica que permitiu elucidar como a inserção das crianças no espaço escolar ocorre, ao identificar as abordagens usadas para tal.

Palavras-chave: Inclusão-Exclusão. Acolhimento. Protagonismo.

Abstract

This article was produced from the disposition observed in hosting the other in its entirety and specificity, both in regular schools and in society - which subjects the human being to normalization and homogeneity. The act of hosting arises when we direct the sensitive eye to the other, which allows us to learn. In this way, this work aims to analyze educators and society's predisposition to know others by accepting and respecting their differences. A bibliographic research was used as methodology, which allowed to elucidate how children's insertion in the school space occurs by identifying which approaches are used for this.

Keywords: Inclusion-Exclusion. Host. Protagonism.

Resumen

El presente artículo se produjo a partir de la disposición observada de acoger al otro en su totalidad y especificidad, tanto en las escuelas regulares como en la sociedad — que somete al ser humano a la normalización y a la homogeneización. El acto de acoger surge cuando dirigimos la mirada sensible al otro, lo que nos permite aprender. De esa forma, este trabajo tiene el propósito de analizar la predisposición de los educadores y de la sociedad a conocer al prójimo, al aceptar y respetar sus diferencias. Se utilizó como metodología una revisión bibliográfica que permitió entender cómo la inserción de los niños en el espacio escolar se produce, al identificar las formas de acercamiento utilizadas para ello.

Palabras-clave: Inclusión-Exclusión. Acogida. Protagonismo.

1 Introdução

Este artigo reflete sobre a disposição de acolher e entender o outro na sua totalidade e especificidade nas escolas de ensino regular. Esse tema ainda é muito distante da realidade

¹ Pedagogia-Habilitação Séries Iniciais-FACOS- Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa. E-mail: galves_pedagoga@outlook.com.

² Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação à distância e Neuropsicologia. Orientadora da UNINTER. Atuação Profissional Diretora de CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. Ctba – Pr.

escolar cotidiana. Faz-se necessário, portanto, contextualizar o histórico e os princípios da educação especial e da educação inclusiva no Brasil, uma vez que os indivíduos ainda são submetidos à normalização e homogeneização. Deve-se compreender o ato de acolhimento como um método de integração baseado no direito à vida social e escolar.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

O ato de expressar esse mundo faz com que o eu e os caminhos percorridos sejam revisitados, trazendo memórias e a busca de significados, saberes e valores de uma integração interna.

A reflexão direciona o olhar diante da predisposição dos educadores e da sociedade em conhecer o outro, aceitando e respeitando as suas diversidades.

Tornar concreto e cotidiano o princípio de que a criança “é sujeito de direitos” e que tem direito ao respeito ao reconhecimento das suas exigências (explícitas e implícitas) é também, uma tarefa nada fácil. E não é fácil não apenas por causa das condições difíceis que, às vezes, caracterizam certos grupos ou certas situações escolares (por causa do número de crianças ou da presença de professores), mas também porque o respeito é uma escolha que deve se estender ao contexto (a família, o ambiente) no qual a criança vive (STACCIOLI, 2016, p. 27).

A vida é um processo de conhecimento, onde o aprendizado e crescimento ocorrem através da troca e não por meio de uma atitude passiva. Nessa perspectiva, enxergar o outro como alguém diferente, mas capaz de produzir algo, possibilita o protagonismo das ações e vai ao encontro dos princípios básicos da inclusão — ou seja, democracia, equidade e busca de qualidade na educação como direito para todos.

Por causa da diversidade humana, compreendemos o mundo e a nós mesmos, pois somos autoprodutores; no encontro com o outro, na vivência de seu contexto, produzimos o autoconhecimento, que é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Diante das sutilezas das singularidades, deve-se observar as situações em seus minuciosos detalhes; ou seja, aceitar elementos que auxiliem a escola a oferecer uma educação que não restringe a presença daqueles tidos como diferente.

No entanto, para que haja transformação, deve existir aceitação e possibilidades de gerenciar, manter, reorganizar e renovar as estratégias inclusivas; essa abordagem permite mais ação no ato de ensinar, modificando toda a concepção tradicional praticada.

Faz-se necessária, então, uma mudança de concepção: de uma sociedade onde prevalece a competitividade para um modelo que valorize o êxito diante das identidades de cada ser humano, o que, por sua vez, proporciona espaços escolares e sociais que primam por cooperação, solidariedade e respeito.

2 A produção social da diferença

Ao longo da trajetória da educação especial, percebe-se o quanto a sociedade procurava se defender das “diferenças”, ao negar a singularidade de cada ser humano. Para garantir um padrão de “normalidade”, na Idade Antiga, os deficientes eram condenados à morte, pois assim não contaminariam os demais.

Na Idade Média, suas identidades eram associadas a atos de feitiçaria ou ao diabo, sendo excluídos socialmente ou mortos. Neste período, suas diferenças eram negadas e assumiam a identidade de anormal em relação aqueles ditos normais.

Surgem então as três figuras: o monstro, transgressão da natureza; o indivíduo a corrigir, de responsabilidade da educação coletiva; e o animista, de intervenção familiar, hospitalar e terapeuta. Essas figuras eram concebidas como anormais.

Na idade Média, segundo Emmel (2002), esse quadro de abandono dos indivíduos com deficiência se modificou porque a propagação da doutrina cristã incutia na população o pensamento de que o homem era uma criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados como tal, assim, a morte de crianças não desejadas pelos pais passou a ser condenada (SILVA, 2012, p. 16).

As barreiras impostas pela discriminação criavam preconceitos contra estes indivíduos, o que limitava relação deles com a sociedade. Na forma em que a sociedade estava organizada, não havia espaço para esses “esquecidos” e “ignorados”, pois o movimento de acolher para incluir resultaria em mudanças de formação ambiental e atitudinal. Isso não era confortável para a grande maioria, o que resultava em um grupo diversificado e com indivíduos socialmente excluídos.

Na Modernidade, as pessoas anormais, ou diferentes, eram atendidas em escolas especiais — onde recebiam um atendimento mais assistencialista do que educativo. Dessa forma, começou-se a pensar em normalização, pois era preciso colocá-los em um padrão de normalidade, de forma que seus atos pudessem ser administrados e governados. Nada poderia fugir do controle, visto que não teriam como saber as implicações desta natureza.

A Educação Especial no Brasil teve início no século XIX com a criação do Instituto Benjamim Constant em 1854, na época denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos

fundado por Dom Pedro II, e o Imperial Instituto dos Surdos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Na história da educação especial no Brasil, duas vertentes pedagógicas foram observadas, a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Resumidamente, na vertente psicopedagógica, as decisões, tanto relacionadas com o diagnóstico quanto com as práticas escolares, são subordinadas ao médico. Por sua vez, na vertente médico-pedagógica, há maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico seja importante (SILVA, 2012, p. 28).

Com o decorrer do tempo, criaram-se algumas instituições não governamentais: a APAE (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1954 e a FENASP (Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi) em 1963.

Estas instituições foram adquirindo experiência e apresentando aos professores uma formação pessoal e profissional, para se tornarem especialistas na área.

Nesse período, os alunos com deficiência eram submetidos a técnicas para promover a mudança de comportamento no modelo clínico. A ideia não era incluir o aluno, mas sim tentar mudar os seus comportamentos para adequá-los à “normalidade”.

Como se tornou hábito classificar as pessoas em normais e anormais, até hoje há um “modelo” de comportamento, de características e regras preconceituosas que se faz acreditar que, desta forma, possa-se administrar com mais facilidade aquilo denominado de “estranho” e “esquisito”.

Mazzotta (1996) divide a história da educação especial brasileira em três grandes períodos: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 em diante – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Somente nos anos 80, surge a integração da educação especial no ensino regular com a Declaração de Salamanca e as Políticas em Educação Especial. Através da Declaração, alguns direitos das pessoas com deficiência foram garantidos, levando-os a fazerem parte do sistema educacional.

A extensa gama de diferenças existentes entre os educandos a serem atendidos nas instituições escolares exige que haja uma diversidade de meio disponíveis no sistema escolar, a fim de se assegurar o atendimento desse direito (MAZZOTTA, 1996, p. 36).

Infelizmente, as nossas escolas ainda enfrentam diversas barreiras para atender, de forma adequada, o aluno com deficiência, o que nos distancia da proposta de uma educação de qualidade para todos. Algumas dessas barreiras são: a falta de acesso físico; o grande número

de alunos por turma; a falta de capacitação dos professores; o acesso ao conhecimento de atividades adaptadas; e outras de ordem financeira e de estrutura geral.

Atualmente, pode-se afirmar que as pessoas com deficiência têm acesso à educação inclusiva, mas entender como elas devem ser incluídas, porque estiveram marginalizadas no contexto social, não basta. A inclusão é voltada para a cidadania global e almeja a valorização das diferenças.

Conforme Mantoan (1996), com a inclusão, há a extinção da categorização e das posições excludentes: iguais e diferentes; normais versus diferentes.

Contudo, há uma discussão entre integração e exclusão. A integração se refere à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Esta integração surge em função do questionamento sobre as práticas sociais escolares de segregação, tendo como princípio a normalização. Essa inserção é parcial, pois o sistema prevê serviços educacionais segregados.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassaram na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 1996, p. 24).

Para Mantoan (1996), na integração, nem todo o aluno com deficiência se encaixa no ensino regular, pois há uma série de serviços segregados para atendê-los na rede regular de ensino. Dessa forma, recebem atendimentos individualizados, com currículos adaptados, avaliações diferenciadas para compensar as dificuldades de aprender.

Neste sentido, a inclusão se difere da integração, pois a inclusão questiona a educação especial, pois é uma perspectiva que visa atender às diferenças sem discriminar, “estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados.” (WERNECK, 1999, p. 108).

Por constituírem um grupo diverso, é uma provocação para a mudança do ensino atual, extinguindo os serviços segregados prestados aos diferentes, respeitando a identidade de cada um independente de suas diferenças. Sob essa perspectiva, uma escola realmente inclusiva deve educar a todos, ao ofertar um ensino diversificado que incentive e dê suporte às famílias.

2.1 Acolher: um método de integração

O ato de acolher, segundo o dicionário, se faz ao receber alguém bem ou mal, hospedar, agasalhar: acolher de braços abertos, aceitar, acolher com agrado as nossas sugestões. Isso

significa a possibilidade de receber com equidade esses sujeitos de direitos que carregam sua identidade pessoal e histórica.

Acolher uma pessoa significa recebê-la sem críticas, julgamentos ou comparações.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim construímos, a desenvolvemos, estamos atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja (LUCKESI, 2000, p. 2).

No encontro com o outro, extraímos uma jornada coletiva e na convivência apreendida, através das interações, impulsionamos novos movimentos onde a ideia de acolhimento é esperada na vida de todos nós, seja no âmbito familiar, escolar ou social. No entanto, para que exista efetividade e o entendimento do realmente é acolher, devemos nos permitir compreender o tempo de cada indivíduo.

Talvez, não estejamos dispostos a ouvir e compreender o outro, pois a nossa cultura nos construiu para não agirmos assim; logo, enxergamos somente as limitações dos indivíduos, sem notar suas potencialidades. No entanto, enquanto sujeitos de uma comunidade, devemos estar conectados à essência do ser humano.

A função dos adultos, principalmente nas instituições escolares, é apoiar o crescimento e a capacidade de compreensão das crianças. O apoio pode ocorrer sem sobrepor-se à criança, sem exageros, sem entrar forçosamente nos processos cognitivos, sem “antecipações”, sem colocar as crianças em situações problemáticas que não correspondem a sua capacidade. A tarefa das instituições é fazer com que as crianças cresçam dentro da regra da *qualidade de vida* e da *experiência*, como é enfaticamente proposto nas Orientações (STACCIOLI, 2016, p. 41).

É fulcral ter sensibilidade para entender o outro e praticar essa ação nos espaços escolares e sociais, de modo a estimular o imperceptível: os sentimentos, os sonhos e desejos. No entanto, devemos ampliar as perspectivas existenciais que sustentam a prática inclusiva, ao adicionarmos afetividade nestas ações.

Acolher não é submissão aos eventos casuais, mas, ao contrário, é reconhecer que a vida real também é cultural-ou pode assim sê-la-; é reafirmar que “dentro” do cotidiano amadurecem os diversos campos da experiência; é redescobrir que a diferença entre a experiência da criança e a experiência “disciplinar” é apenas uma diferença de grau e não uma diferença de natureza, como dizia Dewey (STACCIOLI, 2016, p. 28).

É provável que o acolhimento pode vincular-se, de forma restrita, a um paradigma na qual se acredita que a vida se configura de uma só maneira; contudo, ela equivale à singularidade da cultura de cada um, onde encontramos a possibilidade de entender o outro.

Desde o momento em que nascemos, somos expostos a certas “experiências”, para que “qualifiquem” e “avaliem” o nosso desempenho, seja ele educacional ou profissional.

Percebe-se que a experiência da criança acontece no contexto no qual ela deva ser protagonista. Se esse processo não acontece, importunará a comunicação e a expressão espontânea com o outro — dentro de uma estruturação de pensamento livre.

Romper com os paradigmas de uma experiência rígida e disciplinar agrega ao desenvolvimento e não permite que esse corpo fique estagnado, parado e concentrado, afastando qualquer manifestação de sentimentos.

Uma sociedade inclusiva garante seus espaços a todas as pessoas, sem prejudicar aquelas que conseguem ocupá-los só por méritos próprios. Neste ponto, é oportuno acrescentar que o conceito de sociedade inclusiva, introduzido nos meios, ou seja, naqueles em que estão presentes as pessoas com outras condições atípicas (SASSAKI, 2010, p. 164).

Nesse contexto, garantir a diversidade e a inclusão é uma questão de responsabilidade social; conseqüentemente, criam-se as condições para que o sujeito se sinta motivado. Negar a desigualdade das identidades e produzir este cenário distante da vida real desagrega totalmente os sentimentos e os valores culturais. Nas escolas e sociedade essas ações prevalecem; com isso, exclui-se e padroniza-se o pensamento críticos das pessoas no dia a dia. Logo, a diversidade, enquanto fator construtivo, deve ser praticada por todos.

Percebe-se que há uma inclusão do corpo, mas não há o debate sobre o respeito à diversidade. Nesse sentido, será que estamos prontos para um movimento de acolhimento? De olhar sensível e atento ao outro, percebendo seus desejos e anseios? Será que, efetivamente, possibilitamos a inclusão? A esse respeito, Mantoan (2003, p. 12) declara que:

O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante.

Na medida em que esse processo de integração coletiva acontece, ressignifica-se o olhar diante do outro, o que nos convida ao encontro do próprio eu, harmonizando o modo de ser e de agir.

Contribuindo com uma manifestação que possa existir além daquilo que se imaginava, o outro acolhe e produz um cenário estimulador de constantes reflexões; isso provoca positivamente — e de diferentes tempos e formas — a nossa inteligência e potencial.

A tarefa de acolher, para incluir, externaliza toda a singularidade e especificidade do ser humano:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 2010, p. 42).

Todo esse processo é novo e, por vezes, assustador; entretanto, é na troca com o “diferente” que isso se desconstrói, pois, a inclusão procura romper o paradigma que a sucedeu. Esse processo é fruto da produção coletiva e gera ganhos reais e significativos para todos.

A caminhada da inclusão é árdua em nossa sociedade, pois os direitos ainda são negligenciados. Precisamos, dessa forma, de uma adaptação no agora, com o foco no processo futuro.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Por isso, precisamos ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo e a comunidade, onde todos com necessidades educativas, especiais ou não, aprendam do seu próprio modo, tendo acesso ao conhecimento, à cultura e progredindo no aspecto pessoal e social.

Nesse sentido, para que tenhamos outro contexto, é preciso modificar as práticas discriminatórias, ao evitar o estabelecimento de classificação e hierarquias, pois quando classificamos, alguém é excluído; ademais, uma vez instalado o preconceito, é difícil revertê-lo.

2.1.2 O espaço para o protagonismo

A escola é lugar de infância e protagonismo. Ela traz consigo um espaço de descobertas e acesso ao conhecimento onde quer que se encontre. Neste ambiente, as crianças podem construir aprendizagens significativas, através da relação e troca com o outro — ao recriar e transformar o espaço. Dessa forma, descubram a si mesmo e o próximo.

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança decida as atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer relações “escondidas” com outras crianças (STACCIOLI, 2016, p. 29).

Sob esta concepção de crianças protagonistas, elas experimentam para compreender e participam deste lugar, dando “vida a sua voz” e acabam aprendendo com prazer. Diante disso, tornam-se adultos com habilidades diferenciadas, capazes de desenvolver suas competências frente aos desafios que a sociedade propõe.

Em resumo, estabelecem vínculos afetivos nesse ambiente que permite uma convivência coletiva e construtiva, envolvendo a criatividade e a realização pessoal. Em outras palavras, essa manifestação livre do pensar e agir faz com que se compreenda e ressignifique as habilidades de cada um, aprofundando-se na sua essência.

É primordial que se constitua um ambiente onde todos se sintam confortáveis e seguros, possibilitando o “ser” e o “aprender”, além de estratégias para alcançarem o crescimento com autonomia e amadurecimento conquistado na vivência com o outro.

Em outros termos, podemos desejar uma sociedade que aborde as especificidades de cada ser humano, ao explorar as capacidades criativas.

3 Metodologia

De acordo com Tozoni- Reis (2010), não vamos ouvir entrevistados, nem observar situações vividas, mas conversar e debater com os autores através de seus escritos; portanto, foi de fundamental importância buscar na bibliografia especializada os conhecimentos científicos.

Para os procedimentos de coleta dos dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. De acordo com a autora, o pesquisador é mais do que mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento na pesquisa qualitativa.

Por fim, conclui-se que os dados adquiridos possibilitaram uma maior compreensão sobre o rompimento de alguns paradigmas; propõe-se, assim, uma mudança nas perspectivas sociais, ao reorganizar um novo sistema de ensino e acolhimento voltado, portanto, para a integração do ser humano.

4 Considerações finais

Ao realizar este estudo, constatou-se que há urgência de conviver de forma mais alinhada ao acolhimento. Através da efetiva inclusão, este cidadão de direitos terá um espaço acolhedor e motivador, com o propósito de alcançar uma educação de qualidade. Nesta

construção, a condição de se predispor a enxergar o outro em sua singularidade e pluralidade, levando em conta as suas emoções, propiciará uma forma de inclusão que estabelecerá um novo modelo, onde tanto as escolas como a sociedade vislumbrem a diversidade desses indivíduos.

No entanto, sabemos que somente a inclusão do corpo não oferta a condição de experienciar, criar e recriar o conhecimento. É importante que todos os envolvidos pratiquem esse olhar sensível e enxerguem a essência de cada criança. Isso permite o protagonismo de suas relações e o alcance na interação com todos os elementos deste ambiente, o espaço, o tempo, o contexto e os relacionamentos.

Esta é uma provocativa para todos nós: propor, através da inclusão, métodos reversíveis, destacando e respeitando as identidades inseridas neste ambiente. Repensar as práticas de inclusão, nesse momento em que se ganha cada vez mais força pelo reconhecimento das diversidades, nos traz um sentimento de pertencimento deste lugar, deste país que é tão nosso.

Além de ser um lugar de busca, a sociedade significa hoje um espaço de diversidades e esta deve ser contemplada em ambientes de trocas sociais e culturais que enriqueçam a exploração do saber ser e agir. Para que isso ocorra, é preciso entender a limitação de cada um, como também saber respeitar a entrega que cada um faz.

Nesse sentido, a escola e a sociedade devem ser espaços de descobertas de um com o outro, ou seja, a expressão da sua própria ideia, das limitações, dos afetos e da visão de mundo desse sujeito que interage nesse espaço.

Referências

LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de Acolhimento na Escola da Infância**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

WERNECK, Cláudia. **Quem cabe no seu “Todos”?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.