

# TEORIA EM PRÁTICA: É REALMENTE POSSÍVEL E NECESSÁRIO?



## TALITA DE MELO LAHR

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo – SP; Graduada em Pedagogia e Educação Artística e Pós-graduada em Gestão Educacional, Letramento, Educação Inclusiva e Educação Afetiva.

## RESUMO

Cada projeto desenvolvido dentro do espaço escolar, com um propósito real de desenvolvimento humano e bom resultado, deve ser trazido a luz para a reflexão de todos os estudantes e atuantes da área da educação. Nesse artigo, um relato de experiência é descrito com profunda análise, no intuito de exemplificar uma prática resultante de teorias articuladas e possíveis, desmistificando a recorrente e provocativa fala “na teoria é muito bonito, quero ver acontecer na prática”, presente no senso comum dentro das escolas, em momentos de estudo teórico coletivo, palestras formativas ou de orientação da gestão pedagógica. Para tanto, um projeto desenvolvido com estudantes do ensino fundamental I da rede pública da cidade de São Paulo será descrito, bem como algumas práticas ocorridas na educação infantil, concomitante a referências bibliográficas relevantes para a realização das propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto; Educação; Experiência; Teoria; Prática.

## INTRODUÇÃO

Muito se pensa a respeito da clássica separação entre teoria e prática nas mais diversas atividades humanas. Dentro do ambiente escolar, a rivalidade entre os termos citados, que deveriam, na verdade, caminhar juntos, é trazida com frequência perante situações as quais nos deparamos com propostas teóricas, aparentemente impossíveis diante da realidade prática vivida no cotidiano escolar. Para tanto, faz-se relevante a abordagem do tema, na esperança de estimularmos a reflexão sobre colocarmos a teoria em prática, questionando se é realmente possível e necessário.

O presente artigo objetiva fomentar a discussão sobre as práticas pedagógicas referencia-

das nas teorias da educação, exemplificando situações provenientes da experiência vivida ao longo de dez anos de atuação na educação pública do município de São Paulo, em anos iniciais do ensino fundamental I e na educação infantil. A partir das reflexões levantadas nesse trabalho, espera-se que a importância dessa discussão seja compreendida e que a “rivalidade” entre teoria e prática seja desfeita, pois “a Pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a Pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova” (HOUSSAYE, 1996 apud LIBÂNEO, 2002, p. 30).

A compreensão de que existe grande equívoco no senso comum que fortifica a premissa de que uma coisa é a teoria e outra, bem diferente, é a prática, justifica o presente trabalho.

Diante disso, os estudos percorridos para a elaboração desse trabalho, partem de alguns relatos vivenciados na prática escolar, relacionando as situações com a teoria presente nos estudos de Libâneo, Kamii e outros teóricos da educação que discursam seus pensamentos aprofundados para significar os conhecimentos construídos nas escolas. Acreditando que “é certo que o professor deve ser um profissional competente e comprometido com seu trabalho, com visão de conjunto do processo de trabalho escolar.” (LIBÂNEO, 2002, p. 61-62), esperamos esmiuçar o tema.

## DESENVOLVIMENTO

### PARTE I

A prática do trabalho docente pode tornar-se muito solitária dependendo da realidade escolar que o professor está inserido e, é dessa forma que, mesmo existindo um número considerável de professores e gestores dentro da mesma escola, carregando o famoso bordão, que se fortificou em diferentes mídias em 2018, “ninguém solta a mão de ninguém”, na prática, quando o sinal bate e a porta se fecha, são cerca de trinta crianças e um professor, sem seus colegas de trabalho nem gestores.

Considerando essa falta de parceria real, é compreensível que exista a desconfiança sobre os estudos teóricos sugeridos que prometem a garantia de maior qualidade na educação das crianças se postos em prática, porém que são levantados por estudiosos em suas “poltronas confortáveis”, que não saberiam, talvez, administrar uma turma com mais de duas dezenas de crianças completamente diferentes, com necessidades específicas e histórias diversas que as constituem.

No entanto, apesar dos inúmeros desafios e barreiras presentes nas escolas, existem profissionais que, antes da blindagem garantida pela afirmação que evidencia que teoria e prática sejam termos antônimos, confortando uma vivência pouco reflexiva e mais emergencial diária, dedicam atenção às teorias e, considerando que “[...] o professor tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento.” (KAMII, 1998, p. 45), materializam os estudos durante suas propostas didáticas.

É comum, infelizmente, que a rotina engula o professor que é muito cobrado em questão de prazos, conteúdos e relatórios, quando parte da turma ainda não está em hipótese alfabética de escrita (considerando o ensino fundamental), e precisa-se contemplar metas que desconsideram crianças com deficiência no grupo, abrigadas sem atendimento psicológico ou com famílias que optam por não participarem efetivamente da vida escolar das crianças (ou deixam de participar por questões sociais ainda mais complexas). Para que o trabalho docente não adoeça o professor, nem o desmotive, transformando sua prática em algo improvisado, corrido, feito da forma como pareceu possível, precisamos recordar:

Que a educação seja uma atividade prática não restam dúvidas; como tal, todavia, pode realizar-se de maneira artesanal, improvisada, ou seguir leis e princípios explicativos decorrentes da investigação científica. Além do mais, não é mais tempo de se opor conhecimento teórico e conhecimento prático. (LIBÂNEO, 2002, p. 109)

Compreendendo a fala de Libâneo e considerando ainda que o autor se expressa com “Defino Pedagogia como a teoria e a prática da educação.” (LIBÂNEO, 2002, p. 162), podemos repensar as vivências desesperadas e pouco pensadas que não raramente ocorrem em sala de aula, justificadas, mais uma vez, na oposição entre os termos teoria e prática, para reavivar a necessidade de unir tais termos em um único construir de saberes.

Contudo, vale destacar que, de fato, os desafios impostos ao trabalho docente são absurdos e precisam de um cuidadoso olhar do poder público para tornar a prática menos árdua e mais qualitativa, não cabendo apenas ao professor a responsabilidade na dificuldade em considerar a teoria em suas práticas. Porém, apesar das barreiras existentes, ainda assim, lembrar que “as crianças que são encorajadas a pensar ativa, crítica e autonomamente aprendem mais do que as que são levadas a obter apenas competências mínimas.” (KAMII, 1998, p. 120), faz-nos desejar ir além dos objetivos diminutos quanto ao cumprimento burocrático exigido de apresentação de conteúdos aos estudantes (como transmissão e não como investigação), registros em sistema de gestão pedagógica ou produção de relatórios a serem arquivados, para enfim, mergulharmos nas possibilidades de promoção da educação de qualidade teorizada não por pessoas ociosas que desconhecem a realidade, mas por estudiosos dedicados ao fazer pedagógico, no qual “define-se como direção do processo de ensinar, [...] a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina.” (LIBÂNEO, 2002, p. 144).

Ainda nessa primeira etapa do trabalho, é importante esclarecer que a exigência mencionada no parágrafo anterior quanto à apresentação de conteúdos, não é feita direcionada para a transmissão, ao contrário, ocorre frequentemente na esperança de contemplar a quantidade de temas cobrados em avaliações internas e externas. Na rede municipal da cidade de São Paulo, o currículo é bastante enriquecido de propostas investigativas, vistas, por muitos, como utópicas. Entretanto, as formações ofertadas na rede aos professores para o contínuo desenvolvimento dos fazeres pedagógicos, a fim de alinhar as práticas às propostas do currículo, são constantes.

Outro ponto que precisa de maior clareza é o apontamento da cobrança dos registros e relatórios. Estes não são problema, mas sim, solução para o planejar e replanejar, como material de consulta que proporciona ao professor (e a quem possa interessar), a possibilidade de flexibilizar a programação de suas propostas para melhor atender ao grupo, de acordo com a reflexão sobre os registros. No entanto, não é pouco comum que a exigência de documentos e a estipulação de

prazos curtos, reduza o tempo que o professor teria para dedicar-se ao desenvolvimento de projetos significativos, pois as aulas disponíveis para seus estudos são absorvidas pela urgência no preenchimento dos registros.

Então, diante dos pontos levantados, será que é de fato possível que no cenário caótico da realidade escolar, a educação se faça como produto da teoria e da prática?

## PARTE II

Durante cerca de dez anos de práticas pedagógicas na rede municipal de São Paulo, foi possível observar o trabalho docente, participar de diversas formações oferecidas pela rede, desenvolver alguns projetos, decepcionar-se e motivar-se por repetidas vezes.

Realizando alguns recortes dessa experiência e acreditando que “o campo do conhecimento pedagógico corresponde ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação.” (LIBÂNEO, 2002, p. 57), vejamos como o projeto Grande Colheita, que conversa com a teoria, foi desenvolvido com uma turma de ensino fundamental I em meados do ano de 2018.

Em roda de leitura com a turma, atividade permanente naquele contexto, a leitura do livro infantil de Antônio Torrado, *A galinha ruiva*, no qual a galinha convida diversos animais para plantar milho com ela, porém não encontra parceria com nenhum deles e decide plantar sozinha, sendo que após a colheita, prepara um bolo e recusa-se a dividi-lo com os animais que não a ajudaram a semear; foi o ponto inicial do projeto, pois coincidiu com a construção de uma horta na escola e fez-nos realizar o mesmo convite para as outras turmas do ciclo de alfabetização.

No entanto e conforme ocorrido no livro infantil, as colegas das outras turmas não julgaram a prática desse projeto viável, justificando que levar um grande grupo para o bosque da escola, para semear milho, seria uma tarefa dificultosa e seus resultados não compensariam o esforço. Sem pestanejar, demos continuidade ao nosso plano, elaborando sequências didáticas interdisciplinares, que contribuíram com ampla aprendizagem do grupo.

Para exemplificar uma das atividades decorrentes desse projeto, é válido mencionar que “a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos.” (KAMII, 1998, p. 15), e por isso, nos estudos das medidas com uso de régua e fita métrica, semanalmente os estudantes dessa turma, tinham a oportunidade de medir a plantação, realizando comparações entre a evolução das plantas de uma semana para outra, compreendendo o que vem a ser centímetro e metro; registrando as observações semanais em uma tabela comparativa; e, compartilhando entre eles a experiência de aprender fora da sala de aula, literalmente produzindo seus saberes. Nessa etapa, “o professor deve observar as crianças enquanto elas trabalham, pois, quando presta atenção às discussões e representações dos alunos, obtém informações ricas sobre como cada criança está desenvolvendo-se.” (SMOLE, 1996, p. 179).

Em algumas situações, como quando, finalmente as espigas estavam maduras, a turma precisou decidir se o bolo que prepararíamos seria compartilhado entre as outras turmas que não participaram do processo, como na história infantil. Realizamos, portanto, uma roda de conversa que buscava ponderar sobre a possibilidade de não repetirmos o ato da galinha. Porém, a turma estava muito dividida, certamente pelo fato de não termos tantas espigas para o preparo. Em situações como essa, “conseguir que as crianças se escutem mutuamente exige mais tempo e, especialmente, paciência.” (LIPMAN, 2001, p. 198).

Mais uma vez, apoiando-se na rica teoria sobre o voto em atividades escolares, pensamos que “em muitas ocasiões o professor pode sugerir que o grupo decida por voto majoritário [...]. Embora a votação ensine a comparação de quantidades, sua função mais importante é a de colocar o poder de decisão nas mãos das crianças, promovendo, desta forma, sua autonomia.” (KAMII, 1998, p. 74). Abrimos a votação sobre quem poderia comer o bolo, que nem mesmo havia sido preparado ainda.

Concluída a votação, o bolo seria compartilhado apenas entre a turma dos pequenos agricultores, que semanalmente cuidaram das sementes e plantas, regando e observando o seu crescimento. Porém, antes da preparação do bolo de milho, considerando que o relato de experiência dos estudantes dessa turma seria muito útil para a motivação de outras crianças estudarem matemática, ciências naturais e língua portuguesa de maneira relevante, foi proposta a produção textual individual, entendendo que “é melhor para as crianças que elas sejam introduzidas à escrita quando isso for útil e significativo para elas, do que quando a professora diz, sem nenhuma razão aparente, que agora é hora de escrever respostas nas folhas dos cadernos de exercícios.” (KAMII, 1998, p. 77-79). Para além dessa produção, ao longo do projeto, listas de materiais necessários para a plantação foram produzidas, o preenchimento das tabelas de crescimento das plantas e a receita do bolo também.

Chegado o momento da preparação do bolo, precisamos lidar com o obstáculo burocrático que desmotiva e entrava o trabalho docente. O uso da cozinha era restrito apenas aos funcionários autorizados, portanto, a atividade culinária que é enriquecedora, desenvolve a aprendizagem de proporções, leitura de instruções, coordenação motora e socialização, não seria realizada. Surgia aí uma nova discussão. Tínhamos um problema para solucionar.

“Geralmente as crianças têm curiosidade sobre o mundo, e essa curiosidade se satisfaz parcialmente com informações factuais e explicações que lhes deem as causas ou propósitos das coisas.” (LIPMAN, 2001, p. 59), pensando nisso, ao contrário de responder à questão sobre o que faríamos, o grupo foi levado a pensar coletivamente. Afinal, “quando você participa de uma discussão, você é provocado e estimulado por ela, faz diversas observações e, depois, ao lhe perguntarem sobre tal fato, resume o ocorrido narrando seus próprios comentários.” (LIPMAN, 2001, p. 24). Ao professor, é desafiante calar-se. Esperar.

[...] não significa que o papel do professor não exista ou que seja mínimo, que a aprendizagem ocorre simplesmente deixando que as crianças discutam a novela dia após dia. E tampouco significa que o conhecimento já esteja ali, nas crianças, de modo que tudo que se tem a fazer é reunir as crianças numa sala e o conhecimento surgirá. Pelo contrário, pressupõe-se que a aprendizagem filosófica ocorra principalmente através da interação entre as crianças e seu ambiente – e que o ambiente é formado principalmente pela sala de aula, outras crianças, pais, parentes, amigos, pessoas da comunidade, meios de comunicação e o professor. (LIPMAN, 2001, p. 118)

Posteriormente às discussões e tentativas da turma para encontrar uma solução diferente de apenas não degustar o bolo, um pedido sincero foi realizado. O bolo precisaria ser produzido fora da escola, impossibilitando o preparo coletivo, porém, garantindo o momento da degustação de algo que resultava cerca de seis meses de trabalho na horta. Portanto, atendendo aos pedidos da turma, o bolo foi preparado em minha casa, sem pagamento pelas horas extras de trabalho, pelos materiais extras utilizados além do milho, ou da energia utilizada. É possível que, nesse momento do artigo, haja espaço para a crítica ao sistema público que dificulta o trabalho docente devido às medidas compreensíveis de segurança, porém tão inflexíveis quanto o trabalho tradicional daqueles que perpetuam suas aulas sem dar voz aos estudantes. Hoje em dia, acredito que o bolo teria sido preparado e assado em ambiente escolar, justificado pelo currículo da cidade, o que seria, além de muito apropriado, um trabalho coletivo, considerando que “[...] é importante no trabalho em grupo que os grupos possam conversar, trocar impressões, cooperarem. Promover essa interação favorece o debate amplo e a construção de novas ideias, novos conhecimentos, além de auxiliar os alunos a desenvolver um senso de comunidade.” (SMOLE, 1996, p. 137). Na ocasião, o senso de comunidade estendeu-se ao meu lar, o que não deve ser regra, exigência ou motivo de destaque profissional, mas faz parte do relato por ser verdade.

Em conclusão a exposição de situações vivenciadas durante o projeto Grande Colheita, vale apontar que os conteúdos exigidos para o ciclo de alfabetização na época, foram contemplados e, quase sempre, associados ao projeto, revestindo os estudos da essência que constrói conhecimentos. Pois, mesmo com tantos por menores que poderiam impedir as sequências didáticas desenvolvidas, “se, por outro lado, significado é o que as crianças desejam e têm o direito de esperar do processo educacional, então isso nos esclarece sobre os verdadeiros incentivos que devem ser aplicados para motivá-las.” (LIPMAN, 2001, p. 23), mesmo que tais incentivos impliquem em um fazer pedagógico coadjuvante do docente.

Pensando em trazer exemplos vivenciados também durante a experiência com a educação infantil, na qual o processo de escuta é muito evidenciado como essencial, e de fato o é, incentivar que não somente os professores escutem as crianças, mas que as crianças desenvolvam a mesma habilidade, acreditando que “aprender a escutar a si mesmo e aos demais numa comunidade de investigadores é algo essencial na lógica das boas razões.” (LIPMAN, 2001, p. 198), as rodas de conversa ocorrem diariamente e serão descritas como modelo para a junção de teoria e prática.

Pensando que “[...] a estrutura lógico-matemática de número não pode ser ensinada diretamente, uma vez que a criança tem que construí-la por si mesma.” (KAMII, 1998, p. 31), um exemplo de roda de conversa pensada para a educação infantil, parte de boas perguntas para incentivar que as próprias crianças pensem no porquê de aprender números. Para tanto, durante o primeiro semestre de 2024, perguntas como: quantos anos você tem? Quantas crianças estão sentadas em

roda hoje? Qual é a sua altura? Qual é a data de hoje? Qual é o número da nossa sala de aula? Qual é o número da escola (pensando em seu endereço)? avançando para: quantos dias faltam para a festa da família na escola? Quem é a criança mais velha da turma? Se brincarmos com vinte dinossauros, todos da turma receberão pelo menos um deles (considerando um dia com atendimento de treze crianças)? Etc.

São em momentos como o descrito acima, que torna-se possível o avanço do planejamento da aula, que dependendo do desdobramento do discurso individual de cada criança, pode modificar as sequências didáticas da semana inteira, mas que, certamente, será mais enriquecedor se comparado às informações / respostas prontas, quando o professor informa a data, cola os bilhetes sobre a festa do dia da família ou conta as crianças para fins administrativos de presença, sem utilizar-se dos momentos cotidianos ricos em significados para explorar as possibilidades do pensar.

Para as crianças, aprender descobrindo torna o aprendizado sólido, por fazer sentido em seu mundo. “A ênfase ao termo descobrir não é por acaso. A informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser incutidas, os sentimentos podem ser compartilhados – mas os significados têm que ser descobertos.” (LIPMAN, 2001, p. 23-24). Concordando integralmente com a afirmação de Lipman, é função do professor estimar por práticas mergulhadas em possibilidades de descobertas na escola.

Pensando nos textos reais que precisam contemplar as rodas de leitura, entretanto, que podem não convencer os docentes sobre sua importância na educação infantil, pois alguns não elegem com antecedência as leituras diárias, não se preocupam com o gênero trazido às crianças, ou desistem da leitura devido ao caos da sala de aula (e aqui o primeiro parágrafo da PARTE I pode ser relido), vale refletirmos sobre:

[...] há a necessidade de trabalhar o texto desenvolvendo a capacidade do leitor de compreender o que lê para que, muito além do passar de olhos, ele intérprete as marcas formais do texto escrito, perceba suas articulações estruturais, construa uma rede de ligações ou esquemas e articulações que lhe oriente na percepção e utilização das regras escolhidas para o estabelecimento da coesão, da coerência e da elaboração da macro e da microestrutura do texto lido. (SMOLE, 1996, p. 72)

Mesmo durante a educação infantil, quando o professor é o leitor, a colocação de Smole é pertinente, afinal, a leitura de textos ilógicos, a roda de leitura com uma história inventada pelo professor de última hora, ou a leitura de passar de olhos, sem interesse demonstrado nem mesmo pelo docente, é um desperdício do tempo de aprendizado das crianças que, posteriormente, no ciclo de alfabetização, poderiam pensar em coesão, coerência e estrutura textual, a partir das boas leituras desde a educação infantil.

Retomando o exemplo sobre a introdução matemática na educação infantil, “no trabalho de sala de aula de matemática, deve haver, desde a escola infantil, o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio, das soluções e dos questionamentos dos alunos.” (SMOLE, 1996, p. 136), por isso, tanto a falta da leitura de qualidade na roda de leitura, como a informação pronta ao invés das boas perguntas em roda de conversa, exemplificada anteriormente, é desrespeitoso com a criança e desvaloriza o seu processo de aprendizagem.

Por isso que, em outros momentos na educação infantil, durante brincadeiras no parque

ou no tanque de areia, propostas que não faziam parte do planejamento surgiram e tornaram-se atividades daquele momento, como o uso de elementos da natureza colhidos nas áreas externas para a decoração de um painel sobre a poesia lida no dia. Naquele dia específico, após a leitura de “A galinha d’angola” (Vinícius de Moraes), as crianças iriam ao parque e ao retornarem para a sala de aula, utilizariam massa de modelar para produzirem bolinhas representando os ovos da galinha do poema. Entretanto, a confecção de um painel coletivo com o desenho da galinha e um jardim com colagens de folhas e sementes colhidas no parque, fez mais sentido para as crianças, permanecendo o estímulo à coordenação motora, a continuidade na sequência do poema, e ainda, a valorização das ideias do grupo. Refletindo sobre essa experiência, “o importante é que a imaginação se desprofissionalize: que as crianças sejam incentivadas a pensar e criar por si mesmas, em vez de o mundo adulto continuar sempre a pensar e criar por elas.” (LIPMAN, 2001, p. 61).

Diante dos relatos trazidos na PARTE II desse artigo, “o que desejamos, em conjunto, é ver manifesto nos alunos a capacidade de trabalhar com o outro, de realizar ações coletivas, cooperativas.” (SMOLE, 1996, p. 132), acreditando que é possível quando as práticas docentes não ocorrem sem planejamento, ou a partir de um planejamento inflexível, de transmissão de informação, mesmo sabendo que as teorias há tempos não defendem práticas rígidas de ensino, mas apoiando-se na enganosa impossibilidade da prática em conformidade com as teorias que valorizam o aprender significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos um paralelo entre as partes apresentadas nesse trabalho, em que pensamos sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor em sua prática solitária e alguns exemplos vivenciados em conformidade com a teoria que valoriza a construção de conhecimentos por parte da descoberta dos estudantes, tornando cada criança protagonista do seu saber, sem que haja um descarte do trabalho docente, mas sim uma resignificação do seu papel, notamos a complexidade do tema.

Considerando os estudos teóricos apresentados durante a reflexão, sem minimizar a dificuldade existente devido à insensibilidade da estrutura atual de ensino que, como dito, desconsidera os contextos históricos que compõe cada ser humano presente no ambiente escolar e a desproporcionalidade de estudantes por professor, além das exigências burocráticas também desproporcionais ao tempo de estudo disponibilizado para o professor pesquisar, preencher formulários, produzir registros, realizar atendimento às família etc., ainda assim, notamos que é possível e necessário que a teoria seja posta em prática.

De fato, não se trata de uma tarefa fácil, exigindo que a formação continuada não somente ocorra, mas que aconteça de maneira sensível também ao docente, para que as práticas sejam realizadas com qualidade e em conformidade com a teoria de incentivo ao aprender investigativo, entretanto, que o professor seja respeitado e valorizado e, que as barreiras existentes que dificultam o fazer pedagógico sejam minimizadas pela parceira real com a gestão escolar e ainda, com a secretaria municipal de educação, revisitando as questões que adoecem os profissionais da rede

para que a efetivação da prática das teorias não seja encarada apenas como uma responsabilidade do professor (que leva o bolo para assar em sua própria casa), mas um dever do poder público de garantir a qualidade no trabalho, para o estudante e para as famílias atendidas pela comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

KAMII, CONSTANCE. **A criança e o número**. 25. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 124 p.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208 p.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001. 256 p.

SMOLE, KÁTIA C. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 205 p.