

## A ESTÉTICA COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Fulano da Silva Santos <sup>1</sup>  
Sicrano da Silva Santos <sup>2</sup>  
Beltrano da Silva Santos <sup>3</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência apresenta os resultados da Mediação Estética no ensino de Filosofia com crianças, buscando responder como a experiência estética pode influenciar o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental I. Para isso, foram analisadas observações e anotações de atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID interdisciplinar Filosofia/Pedagogia, realizadas em uma escola pública de Curitiba, sob a perspectiva da dialética histórico-cultural. A abordagem foi qualitativa, com o objetivo de caracterizar os fenômenos emergentes da prática pedagógica, na forma de Relato de Experiência, entendido como uma descrição reflexiva e sistemática de práticas educacionais. Foram realizadas duas atividades artísticas: a “pedra da calma”, que consistiu na confecção artesanal de um pequeno objeto de cerâmica fria com traços lúdicos, visando suscitar vínculo afetivo; e o Jogo de Cena, no qual as crianças teatralizaram, em grupos, situações emocionais a partir de problemas propostos. O propósito foi integrar educação emocional e trabalho artístico, utilizando a arte como meio de expressão e simbolização das vivências afetivas, mediando emoção, imaginação e pensamento. A partir dessas atividades, promoveu-se o diálogo com as crianças para relacionar conceitos filosóficos às experiências vividas. Conclui-se que a abordagem estética constitui um fundamento consistente para o ensino de Filosofia com crianças, ao integrar imaginação, razão e sensibilidade em práticas pedagógicas significativas e formativas.

**Palavras-chave:** Afeto, Educação, Ensino de Filosofia, Estética, Filosofia com Criança.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de **XXXXXX** da Universidade Federal - UF, [autorprincipal@email.com](mailto:autorprincipal@email.com);

<sup>2</sup> Graduado pelo Curso de **XXXXXX** da Universidade Federal - UF, [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

<sup>3</sup> Mestrando do Curso de **XXXXXX** da Universidade Estadual - UE, [coautor2@email.com](mailto:coautor2@email.com);



## INTRODUÇÃO

Ao ultrapassar o primeiro quarto do século XXI, ainda é comum que muitas pessoas se surpreendam diante de propostas de ensino de filosofia para crianças. Para alguns, tal iniciativa parece inadequada ou prematura; para os professores, porém, ela representa uma potente via de acesso ao conhecimento, ampliando o repertório reflexivo das crianças e antecipando processos formativos que antes eram reservados apenas às etapas finais da escolarização. Pioneiro nessa proposta, Lipman (1990) defende o Ensino de Filosofia desde os primeiros anos da vida escolar, desenvolvendo uma proposta que não se fundamenta na história da filosofia, mas na apresentação de conceitos filosóficos às crianças por meio de narrativas literárias e personagens; assim, a partir da literatura, as crianças são instigadas a exercitar o pensamento crítico, a abstração e o diálogo reflexivo.

A proposta de introdução da filosofia no contexto educacional infantil teve seu marco em 1969, com a criação do Programa de Filosofia para Crianças (PFpC) pelo filósofo americano Mathew Lipman. Essa iniciativa visava, sobretudo, proporcionar às crianças um contato precoce com a filosofia, com o intuito de desenvolver e aprimorar suas habilidades de pensamento, capacitando-as a alcançar níveis de pensamento mais profundos, conhecidos como pensamento de ordem superior. Além disso, Lipman argumenta que, à medida que as crianças crescem, elas naturalmente desenvolvem um apreço pela filosofia, o que, no futuro, as habilita a explorar de maneira mais aprofundada a produção filosófica acumulada ao longo da história (Da Silva Maruques, 2025, p. 2).

Esse modo de fazer filosofia é estético porquanto parte da literatura e sua apreciação para adentrar ao conhecimento filosófico; Lipman (1990) defende a dimensão estética, ressaltando a importância da sensibilidade e da subjetividade na vida social. O projeto de filosofia para a infância constitui, assim, um exemplo de como o contato sistemático com a arte e a filosofia pode favorecer o desenvolvimento psicológico da criança, ampliando suas capacidades de julgamento, imaginação e reflexão sobre si e sobre o mundo.

O ensino de filosofia no ensino fundamental I apresenta desafios significativos, sobretudo no que se refere à abstração e à racionalização de conceitos filosóficos, elementos que nem sempre fazem parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária (6 a 10 anos). Ainda, a reflexão dialógica a partir dos seus próprios saberes subjetivos estão caracterizados como novidade, no processo particular de aprender. Nesse contexto, a estética pode ser um recurso compreendido como uma prática pedagógica capaz de mediar o acesso dos alunos à reflexão filosófica, articulando experiências sensíveis e processos conceituais. Logo, pode-se compreender com Schiller (2002) que a estética assume o papel de mediação entre a razão,



expressa nos conceitos, e a sensibilidade, mobilizada no processo de criação e apreciação artística.

O uso da estética na educação tem base histórica, Schiller (2002) desenvolveu a noção de impulso lúdico (*Spieltrieb*) como a instância mediadora entre o impulso sensível e o impulso formal, possibilitando a conciliação entre sensibilidade e razão; conseqüentemente, a formação integral do sujeito. Essa perspectiva encontra ressonância na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1999), especialmente em sua compreensão da arte como um fenômeno psicológico e social capaz de reorganizar as funções psíquicas superiores. Para Vygotsky (1999), a experiência estética não se reduz à fruição passiva, mas constitui um processo ativo de elaboração afetiva e cognitiva, no qual emoção e pensamento se articulam de maneira indissociável.

Assim, ao considerar a arte como um mediadora do desenvolvimento psicológico e cultural, Vygotsky (1999) contribui para a compreensão da educação estética como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual a interação com produções artísticas favorece a formação do pensamento abstrato, da imaginação e da consciência crítica. Diante disso, este trabalho propõe a abordagem de conceitos filosóficos por meio de práticas de criação e apreciação artística, compreendendo a experiência estética como uma mediação formativa capaz de aproximar os alunos do ensino fundamental I da reflexão filosófica.

O ensino de filosofia com crianças apresenta desafios relacionados à prática pedagógica, especialmente no que se refere à abstração conceitual e racionalização próprias do pensamento filosófico, em grande parte alheias às vivências cotidianas dos alunos dessa faixa etária. Embora a imaginação infantil seja intensa, a limitada diversidade de experiências culturais e simbólicas pode dificultar a elaboração conceitual necessária à reflexão filosófica. Mediante a essa demanda, a educação estética se apresenta como uma possibilidade pedagógica capaz de aproximar a filosofia do universo dos alunos, ao oferecer mediações sensíveis que ampliam o repertório experiencial e favorecem a construção do pensamento abstrato, reflexão crítica e consciente.

Segundo a teoria estético-educacional de Schiller (2002), a estética emerge da mediação entre o impulso formal, vinculado à razão, e o impulso sensível, relacionado à sensibilidade, constituindo-se como um meio de superação da fragmentação do homem moderno produzida pelas exigências da vida social. A partir dessa compreensão, a filosofia inserida no contexto do ensino básico brasileiro pode ser compreendida como predominantemente associada ao impulso formal, que acaba por privilegiar o ensino da história da filosofia em detrimento da educação dos conceitos filosóficos. Por sua vez, a arte,



vinculada ao impulso sensível, tende a ocupar um lugar marginal nesse contexto, seja pelo elitismo historicamente atribuído às produções artísticas, seja pela posição secundária que as experiências estéticas frequentemente ocupam no cotidiano escolar.

Dessa forma, uma abordagem estética da filosofia, ao transformar o ensino filosófico em uma experiência sensível e formativa, possibilita a articulação entre razão e sensibilidade, criando um espaço de acolhimento tanto para o conhecimento quanto para a constituição da subjetividade, bem como um movimento de valorização do trabalho pela autonomia e emancipação dos estudantes, diálogo e partilha de suas referências socioculturais e maior reflexão sobre si. Para Schiller (2002), a beleza é a única expressão possível da liberdade no fenômeno. Essa concepção alinha-se às reflexões de Vygotsky a respeito do papel da arte na educação, na medida em que ambos compreendem a experiência estética como um meio formativo capaz de articular a sensibilidade ao pensamento.

A arte assume uma função educativa atrelada à autenticidade e à emancipação, sendo compreendida como forma de autoconhecimento, de desenvolvimento do pensamento abstrato e de transformação da formação pessoal para além do campo puramente estético (Baroni e Cenci, 2020).

O processo de criação e de apreciação artística, compreendido nos termos da *poíesis* e da experiência estética, possibilita ao aluno em fase de desenvolvimento uma ampliação de suas formas de relação consigo mesmo e com o mundo, proporcionando a constituição da subjetividade. Nessa perspectiva, a arte, no âmbito da educação estética, não se reduz a uma ferramenta, mas configura-se como uma forma específica de mediação simbólica da experiência. Em Vygotsky (1999), a arte desempenha um papel histórico e sociocultural fundamental, na medida em que não representa a realidade de modo imediato, mas a reelabora simbolicamente, articulando razão, sensibilidade e imaginação no interior do desenvolvimento psicológico.

A imaginação é elemento central no processo de educação estética, não como atividade dissociada do real, mas como capacidade de combinar, reorganizar e transformar elementos das experiências vividas e do repertório cultural apropriado pelo sujeito (Vygotsky, 2009). Os produtos da criação artística constituem representações simbólicas e afetivas da realidade, elaboradas a partir das vivências concretas e das mediações sociais que estruturam a experiência do indivíduo. Desse modo, a imaginação encontra-se indissociavelmente ligada à realidade e às experiências subjetivas. Longe de indicar uma carência imaginativa, a infância caracteriza-se por um intenso potencial criador, que, por meio da mediação cultural e estética promovida pelos adultos e pelo ambiente educativo, pode ser ampliado e enriquecido,



tendo a arte um papel fundamental na expansão do horizonte experiencial da criança (Vygotsky, 2009).

A estética favorece a aprendizagem ao enlaçar a subjetividade por meio da criatividade, permitindo que a criança transforme suas vivências em expressões materiais que dão suporte à reflexão filosófica. Nesse processo, a filosofia deixa de ser apenas abstração e passa a ser experimentada sensivelmente, o que amplia a capacidade da criança de complexificar o seu conhecimento. A criação estética, portanto, oferece o terreno onde a subjetividade encontra o pensamento, fortalecendo a formação filosófica.

A relevância social desse processo está em possibilitar que crianças desenvolvam modos próprios de pensar, sentir e argumentar sobre o mundo, ampliando sua participação simbólica e crítica na vida coletiva. Ao integrar estética e filosofia, favorece-se uma formação mais sensível, reflexiva e democrática desde a infância.

## **METODOLOGIA**

Este artigo buscou responder à seguinte questão direcionadora: como a experiência estética pode influenciar o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental I? Para isso, toma como referência a experiência escolar de professores em formação no PIBID, analisando qualitativamente suas anotações e registros, a fim de caracterizar a influência da estética no ensino de filosofia.

Desse modo, este trabalho se caracteriza como um Relato de Experiência, que configura uma forma de produção científica típica das ciências humanas contemporâneas, na qual a vivência do sujeito é reconhecida como fonte legítima de conhecimento. Nesse tipo de escrita, linguagem e pesquisa se entrelaçam ao mobilizar memória, afetos, subjetividade e referencial teórico, de modo que o saber emerge da posição singular do pesquisador-participante. O objetivo não é estabelecer universalizações, mas provocar reflexões, ressignificações e generalizações produtivas que ampliem o campo problemático (Daltro e Faria, 2019).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades tiveram como referência o livro “Uma viagem pela filosofia – Felicidade” de Franklin (2023), o qual tem por objetivo introduzir crianças e jovens à reflexão filosófica sobre a felicidade, articulando questões conceituais com situações concretas do cotidiano. Ao fazer isso, busca estimular o pensamento crítico, a autonomia e a construção de significados pessoais sobre o viver bem.

O projeto do PIBID em muito se inspira na metodologia proposta por Matthew Lipman, que conceitua e estabelece o potencial do ensino de filosofia para/com crianças e durante todo o percurso escolar. Parte da sua metodologia é fundamentada a partir do uso da literatura como motivador reflexivo, criando situações contextuais e significativas para os debates dos estudantes. Assim,

Para nós, é inegável que o caminho para uma formação sólida começa na Educação Infantil e não raro vemos a defesa da arte como a base epistemológica desse nível de ensino. Consideramos, porém, que ao lado da arte deve estar a filosofia – daí a nossa defesa pelo ensino de Filosofia para Crianças, pois tão importante quanto a experiência estética é também a do pensar na promoção de uma infância plena. (REIS, 2008, p. 124)

O projeto interdisciplinar do PIBID Pedagogia/Filosofia tem como fundamento a leitura compartilhada de textos filosóficos, seguida de reflexão dialogada com os estudantes, com o objetivo de fazer filosofia com crianças. No entanto, o foco do trabalho analisado aqui recai sobre as atividades estéticas, entendidas como criação artística, enquanto mobilizadoras do Ensino de Filosofia, das quais se destacam duas.

A primeira atividade consistiu em uma proposta de criação artística por meio da produção artesanal de “pedras da calma”, confeccionadas com cerâmica fria. O intuito foi articular a educação emocional ao trabalho artesanal, compreendendo a arte como um meio de expressão e elaboração simbólica das vivências afetivas, favorecendo a mediação entre emoção, imaginação e pensamento. Foi concedida aos alunos ampla liberdade criativa, permitindo que a imaginação se manifestasse de forma espontânea. Assim, as produções artísticas realizadas nas “pedras da calma” passaram a representar elementos dotados de significado pessoal para os alunos ou, simplesmente, aspectos esteticamente agradáveis. A proposta possibilitou, ainda, o trabalho individual e a valorização da subjetividade, ao reconhecer a singularidade das produções e das experiências vivenciadas pelos alunos.



A segunda atividade desenvolvida teve como objetivo apresentar, por meio da teatralização, a angústia existencial (dificuldade de dar sentido a própria via). A proposta, intitulada “Jogo de Cena”, consistiu na realização de três sorteios de temas para cada aluno: um personagem, uma cena e uma ação. A partir desses elementos, os alunos deveriam criar e encenar uma situação que expressasse um determinado sentimento.

Na segunda etapa da atividade, foi-lhes atribuída ampla liberdade criativa, com a condição de que a cena apresentada representasse o sentimento de angústia. Observou-se que muitas crianças não possuíam uma compreensão prévia do significado do termo “angústia” ou da experiência subjetiva a ele associada. Diante disso, optou-se por não fornecer uma definição conceitual, mas apenas uma curta contextualização, permitindo que os alunos construíssem, por meio da imaginação e da experiência cênica, suas próprias interpretações acerca do conceito. Assim, o conceito se constitui como no seguinte exemplo:

[...] Uma criança, que viu pela primeira vez um globo de vidro, denominou-o melanciazinha, explicando uma impressão nova e para ele desconhecida do globo através da noção anterior e conhecida de melancia. A antiga noção de “melanciazinha” ajudou a criança a aperceber-se da outra. “Shakespeare criou a imagem de Otelo”, diz Ovsianiko-Kulikovski, “para aperceber-se da ideia de ciúme, da mesma forma que a criança lembrou-se e disse melanciazinha para aperceber-se do globo... ‘Ciúme - sim, isso é Otelo’, disse Shakespeare. A criança, bem ou mal, explicou a si mesma o globo. Shakespeare explicou excelentemente o ciúme primeiro a si mesmo, depois a toda a humanidade.” (Vygotsky, 1999, p. 34).

Como resultado da atividade, muitas crianças encenaram situações relacionadas à perseguição, ao medo, ao tédio ou à sensação de impotência diante de uma ação impossível de ser realizada. Em consonância com o trecho de Vygotsky (1999) anteriormente citado, os alunos construíram interpretações próprias acerca do significado da angústia, sem a mediação de uma definição conceitual prévia. Alguns conseguiram aproximar-se do conceito apenas por meio da dedução e da experiência cênica, elaborando representações que, ainda que incipientes, permitiram a apreensão inicial do fenômeno.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, naquele momento, foi produzida uma espécie de “melanciazinha” conceitual, isto é, uma noção provisória e imaginativa que possibilitou aos alunos aproximarem-se do conceito de angústia na filosofia a partir de referências simbólicas e experiências próprias. Ademais, observou-se, ao final da atividade, após a explicação e a



contextualização da ideia de angústia, uma maior autonomia por parte dos estudantes ao se posicionarem e proporem argumentos relacionados ao tema, utilizando tanto vivências pessoais quanto as experiências realizadas durante a atividade representativa em sala de aula como base para a argumentação.

A experiência demonstrou que a proposta de criação artística favorece a reflexão filosófica das crianças, como se apresenta a seguir:

#### 1. Mobilização afetiva pela criação estética

O estudo mostrou que a proposta de criação artística, compreendida como atividade estética, mobiliza afetivamente a criança e, a partir dessa mobilização, a conduz a processos de reflexão sobre sua própria produção. Nessa perspectiva, trata-se de um discurso que não incide sobre algo externo ou alheio à experiência, mas de uma elaboração enraizada no que a própria criança cria, tomando como repertório sua subjetividade e seu nexo de experiências.

#### 2. Construção conceitual da experiência vivida

Verificou-se que essa dinâmica de criação artística favorece a construção conceitual da própria experiência. Para narrar, explicar e atribuir sentido ao que fez, sentiu e experienciou, a criança necessita ampliar não apenas o vocabulário, mas articular palavras, ideias e descrições de modo a constituir conceitos. Ao relatar sua vivência, ela sintetiza elementos sensíveis e subjetivos em formulações que assumem um estatuto conceitual.

#### 3. Emergência da argumentação verbal

No âmbito da oralidade infantil, observou-se o desenvolvimento de capacidades argumentativas, uma vez que a criança passa a defender e justificar o que produziu e a se posicionar diante de sua criação. Tendo se implicado subjetivamente no ato criativo, ela também se implica no processo de verbalização e reflexão coletiva, passando a argumentar conceitualmente sobre aquilo que criou.

#### 4. Movimento reflexivo e ampliação de pontos de vista

Identificou-se a emergência de um movimento reflexivo mais complexo quando a criança é interpelada por questionamentos ou debates acerca de sua própria produção. Nesses momentos, ela é levada a visualizar abstratamente sua criação



sob diferentes pontos de vista conceituais, trazendo novas informações sobre o que pensou, sentiu e compreendeu. Tal dinâmica evidencia um exercício de pensamento que articula experiência, linguagem e reflexão.

A produção artística possui caráter estético e, por isso, mobiliza a criança, que se envolve ludicamente na atividade e encontra, em si mesma, a necessidade de refletir quando é interrogada sobre o que fez. Esse processo viabiliza a racionalidade e promove o autoconhecimento, uma vez que exige que a criança atribua significado ao que produziu para poder comunicá-lo ao outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID Pedagogia/Filosofia, este trabalho buscou compreender de que modo a experiência estética pode influenciar o Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental I. Observou-se que atividades estéticas, entendidas aqui como práticas de criação artística e teatral, constituíram importantes mediadoras da reflexão filosófica ao promoverem espaços de elaboração subjetiva, expressão sensível e construção conceitual. Nesse sentido, a estética não apenas potencializou o fazer filosófico, mas ofereceu condições para que o pensamento emergisse no entrelaçamento entre experiência, linguagem e criação.

Os resultados indicam que as propostas estéticas analisadas favoreceram a mobilização afetiva, elemento central na abertura para o diálogo e para a problematização filosófica. Diferentemente do ensino de caráter meramente transmissivo, a proposta aqui descrita implicou a criança na própria atividade, o que intensificou sua participação e seu engajamento cognitivo. Tal implicação subjetiva mostrou-se decisiva para o surgimento de operações mentais mais complexas, dentre elas a capacidade de narrar a própria experiência, construir noções, argumentar e transitar entre perspectivas distintas, elementos que compõem o núcleo das habilidades filosóficas na infância.

Destaca-se também que a experiência estética contribuiu para a construção de conceitos a partir do vivido, movimento que se aproximou das descrições de Vygotsky (2009) acerca da formação de significados a partir de referências simbólicas prévias. As “melanciazinhas” conceituais observadas no contexto da atividade teatral evidenciam que a criança não necessita de definições prévias para iniciar um percurso filosófico; ao contrário, a



apropriação conceitual pode emergir da imaginação e da experiência, sendo posteriormente ampliada pela mediação pedagógica. Tal dinâmica dissipou a expectativa de que a filosofia com crianças dependa, primordialmente, de conteúdos abstratos ou de um repertório teórico formal, mostrando que a experiência sensível pode funcionar como via de acesso ao pensamento.

Ademais, as práticas estéticas analisadas confirmaram a potencialidade de um ensino de filosofia que se articule aos modos próprios da infância. Ao reconhecer o valor cognitivo do lúdico, do sensível e do simbólico, o ensino de filosofia abre espaço para que a criança pense a partir do que cria, do que sente e do que vive, e não apenas a partir do que ouve. Assim, a estética não se constitui como mero recurso metodológico, mas como condição de possibilidade para a emergência do pensamento e da argumentação, evidenciando a pertinência de aproximar arte e filosofia no processo educativo.

Por fim, cabe ressaltar que este estudo não pretendeu formular generalizações universais, mas apresentar uma experiência que ilumina possíveis caminhos para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental I. Os achados sugerem que a experiência estética pode operar como catalisadora do pensamento filosófico ao ampliar as formas de expressão da criança, integrar afetos e conceitos e propiciar o exercício da reflexão e do diálogo. Nesse horizonte, defender a presença da Filosofia na Educação Básica, e particularmente nos anos iniciais, implica reconhecer que o pensar não se inaugura na adolescência, mas se constitui desde a infância, sobretudo quando encontra ambientes que legitimam a curiosidade, o estranhamento e a criação. Assim, ao aproximar estética e filosofia, promove-se não apenas a formação intelectual, mas a experiência de uma infância mais plena, capaz de dar forma ao que sente, ao que percebe e ao que pensa sobre o mundo.

## REFERÊNCIAS

BARONI, Vivian; CENCI, Angelo Vitorio. Uma tarefa para mais de um século: Schiller e os potenciais formativos da educação estética. **Educação em Revista**, v. 36, e20089, 2020.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019. DOI: 10.12957/epp.2019.43015.

LIPMAN, Mathew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990



DA SILVA MARQUES, Alexsandro. Filosofia para crianças ou filosofia com crianças? Proposições de Matthew Lipman e Walter Kohan. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.82133. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82133>. Acesso em: 19 jan. 2026.

FRANKLIN, Karen. **Uma viagem pela filosofia** – Felicidade. Florianópolis: Nepios & Ephebos, 2023.

REIS, Lígia de A. D. C. dos. **Filosofia e estética na formação da criança: considerações a partir da novela filosófica Suki**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAGIOLINO, Lavínia. Educação estética: princípios e fundamentos a partir das elaborações de L. S. Vygotsky. **Cadernos CEDES**, v. 44, p. 268–279, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

