

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PARCERIA ENTRE ESCOLA E
UNIVERSIDADE PELA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Andreia Osti

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar e compartilhar as experiências vivenciadas em um projeto de extensão que vem sendo desenvolvido desde 2012 em duas escolas, uma municipal e outra estadual na cidade de Rio Claro, SP. O projeto intitulado “Formação de professores para o atendimento educacional especializado à alunos com dificuldades de aprendizagem” conta com a participação voluntária de cinco alunos do curso de Licenciatura em Matemática e oito do curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo apenas um bolsista. Em relação às escolas parceiras, integram o projeto a equipe gestora, professores regentes e aproximadamente quarenta estudantes do ensino fundamental que apresentam defasagem escolar e são apontados, pela escola, como crianças com dificuldades para aprender. Os estudantes de graduação atuam nas escolas, uma vez por semana, atendendo os alunos e intervindo em suas dificuldades específicas – com foco em matemática e alfabetização, buscando assim resgatar os conteúdos que não foram aprendidos e necessitam ser trabalhados. Os graduandos assumem a responsabilidade pela pesquisa e planejando de atividades diferenciadas que possam contribuir para o ensino das crianças atendidas de uma maneira diferente da que é ensinada em sala de aula, para tanto são utilizadas várias estratégias e recursos, tais como jogos lúdicos e de regras, literatura infanto-juvenil, desenho, dentre outros. Acredita-se que esse projeto atua diretamente com a questão da formação de professores para a educação básica e no atendimento a alunos com necessidades, configurando um trabalho interdisciplinar, voltado para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a parceria entre universidade e escola pública.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PARCERIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE PELA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Andréia Osti¹: Instituto de Biociências, UNESP - Universidade Estadual Paulista. Botucatu

Introdução

A formação de professores no Brasil apresenta-se como um grande desafio na atualidade. Isto porque convivemos com três realidades distintas: a questão do grande número de alunos do ensino fundamental que fracassam em sua aprendizagem, a desvalorização do magistério e a qualidade da formação docente. Dentre as inúmeras dificuldades encontradas acerca da formação de professores, destacam-se a falta de articulação entre teoria e prática e o distanciamento do ensino superior em relação a educação básica. Em consonância, o Brasil apresenta alguns dos piores indicadores de escolaridade o que significa baixo nível educacional de sua população, expresso tanto em termos de quantidade como qualidade da educação (VELOSO, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apesar de haver nas décadas de setenta e oitenta um aumento expressivo no acesso à escola básica, os altos índices de repetência e evasão evidenciam a necessidade de maior atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem. Frente a essa realidade, diversos pesquisadores (Osti e Caliatto, 2013, Osti e Brenelli, 2012, Osti e Silveira, 2011; Osti, 2010; Martinelli e Sisto, 2006; Ciasca, 2006) têm se dedicado a compreender as causas do crescente contingente de alunos do ensino fundamental em situação de atraso escolar e suas repercussões para esses indivíduos.

Buscando melhorar a qualidade da educação básica no país, o Governo Federal estabeleceu diretrizes que reforçam seu compromisso com a implementação de políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura escolar, nas formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo. No âmbito legal, essa relevância também é constatada na Lei nº. 9.394/1996 que sugere o ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, a Lei nº. 10.172/2001 que institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Há de se destacar também legislações específicas acerca da formação de professores como o Decreto nº. 6775 /2009 que estabelece como um de seus princípios a formação docente

comprometida com um projeto mais amplo, de dimensões políticas, sociais e éticas que, de forma articulada, assegure a todos, o direito à educação e ao ensino.

O Artigo 2 do referido Decreto aponta alguns quesitos indispensáveis na formação do futuro professor de educação básica, como a necessária articulação entre Instituição de Ensino Superior e Escola de Educação Básica, e o destaque para essa última como espaço apropriado para o exercício da prática docente, além de enfatizar o papel da instituição formadora como responsável pelo estabelecimento das relações entre teoria e prática voltadas para o ambiente escolar. Todas essas medidas governamentais visam propiciar alterações no campo da formação, criando condições objetivas para um trabalho articulado entre escola pública e universidade.

A reflexão sobre esses aspectos fez emergir a necessidade de criar um projeto de extensão que atendesse tanto a demanda de alunos de escolas públicas que apresentam defasagem escolar quanto possibilitar aos estudantes universitários uma oportunidade para vivenciar a prática docente, bem como participar do contexto escolar, antes do término de sua graduação. Buscando parceria entre universidade e escola pública, procurei a Secretaria de Educação da cidade de Rio Claro para apresentar e propor o desenvolvimento do projeto. Inicialmente começamos a realizá-lo como um piloto em 2012, para verificar se realmente seria possível inserir graduandos no contexto da escola e se os mesmos teriam condições de desenvolver o trabalho de maneira autônoma. Após essa primeira experiência (ação) na escola, todos os envolvidos avaliaram positivamente e se interessaram por dar continuidade ao projeto. Cabe destacar que todos os estudantes universitários foram voluntários, indo para a escola com seus próprios recursos financeiros e em “janelas” de aula, pois até aquele momento não existia nenhum tipo de auxílio financeiro.

Em 2013 decidimos, digo decidimos, pois a decisão para a continuidade do projeto dependeu diretamente tanto do interesse e disponibilidade dos estudantes da universidade quanto da confiança das escolas parceiras em permitir que esses tivessem não apenas um espaço dentro da escola como também autonomia para selecionar quais atividades consideravam mais pertinentes para o trabalho com as crianças atendidas. O projeto foi oficializado e cadastrado junto a Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP.

Acreditando que a extensão universitária tem por princípio o atendimento as reais necessidades da comunidade e visa integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, nos preocupamos em buscar essa integração por meio

das necessidades apontadas pelas duas escolas parceiras. O projeto foi pensado em um tripé, envolvendo estudos teóricos na área das dificuldades de aprendizagem e inclusão, de formação de professores e de materiais didáticos para o ensino dos conteúdos, buscando assim possíveis articulações com o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando como fator primordial da Educação a garantia ao ensino de qualidade e iguais oportunidades de aprendizagem, o referido projeto surgiu no intuito de entrelaçar a formação de futuros professores para a educação básica com o atendimento específico de alunos do ensino fundamental com dificuldades em sua escolarização, oferecendo a esses últimos assistência e atendimento educacional especializado. Ao inserir estudantes de graduação em escolas, fazendo-os parceiros desse contexto, é possível abordar problemas da prática pedagógica e contribuir para aproximar o aluno da realidade educacional.

De maneira ampla, procuramos romper com a dicotomia existente entre a formação pedagógica do professor e a formação específica do pesquisador. Nossa proposta de trabalho busca possibilitar aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e Matemática vivenciar a prática do professor e pesquisador ao lidar com alunos com dificuldades para aprender, planejar e pesquisar atividades específicas focando os conteúdos que precisam ser trabalhados, criar e divulgar estratégias diferenciadas de ensino que visem propiciar às crianças a aprendizagem dos conteúdos que por elas ainda não foram assimilados e que são fundamentais para seu adequado desempenho escolar e para o acompanhamento em sala de aula.

Após o início das atividades percebemos que havia duas demandas distintas nas duas escolas: uma era trabalhar com conteúdos da matemática para alunos do 6º ano ao 9º ano, e outra era trabalhar com a alfabetização, a leitura, escrita e interpretação de textos com crianças do 2º ao 5º do ensino fundamental. Foi a partir dessa realidade que demos início ao nosso grupo de estudos que também integra nosso projeto de extensão.

Primeiros passos: como e onde tudo começou.

Ingressei como professora no Instituto de Biociências, vinculada ao Departamento de Educação da UNESP – Rio Claro em 2012. Apesar de minha pequena experiência nesta instituição, trago comigo uma experiência anterior, que

considero fundamental para meu olhar e interesse na parceria entre universidade e escola pública. Fui professora de escola pública atuando na rede municipal da Região Metropolitana de Campinas por aproximadamente dez anos. Tenho uma paixão imensa pela docência e pelo trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo tenho plena consciência dos problemas que a escola pública enfrenta pois vivi na pele essa realidade. Sei o que significa estar em uma escola que padece de materiais, como é realizar projetos que não são valorizados ou que não interessam a comunidade, o que é ter uma equipe gestora que realmente apóia o grupo de professores ou que simplesmente atua como um agente fiscalizador. Entendo a realidade de ter liberdade para planejar uma aula e conduzir o processo de aprendizagem dos alunos da maneira que acredita ser a mais adequada, ou ter que seguir cegamente uma apostila que foi adotada a revelia pelo grupo de professores.

Da minha formação como pedagoga na Unicamp herdei um conhecimento que me assegurou discorrer sobre um “corpus” teórico e ter autonomia para pensar e refletir sobre a realidade educacional, no entanto também herdei o despreparo metodológico para assumir uma sala de aula. Tenho comigo essa lembrança, logo após ser aprovada e convocada no concurso público, assim que fui para minha escola e assumi minha sala de aula (sim, minha sala), fui arrebatada por um sentimento de incapacidade, de não saber o que fazer ou como ensinar meus alunos. Essa experiência me impulsionou buscar meios para assegurar que meus alunos aprendessem, me fez assumir uma postura de que meu conhecimento era sempre insuficiente para as demandas da escola, e por isso eu precisava sempre pesquisar, buscar e conhecer, novas formas, novos materiais, novas metodologias para ensinar. Atuei em escolas do centro, de periferia e na zona rural. Fui professora alfabetizadora nas séries iniciais, professora “polivalente” nas séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhei com crianças, adolescentes e adultos. Apreendi a trabalhar com alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiência, com problemas de comportamento e tantos outros que não tinham problema algum de aprendizagem, mas precisavam aprender a conviver com o outro, ou necessitavam apenas de um constante olhar que os valorizasse, dadas suas condições emocionais e sociais. Valorizo muito essa experiência, pois acredito que todas essas vivências possibilitaram e ainda possibilitam minha reflexão crítica sobre a formação docente. Os anos se passaram, eu deixei a escola pública e vim para uma universidade pública.

Atualmente ministro as disciplinas de “Didática” para o curso de graduação em Matemática e “Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização”, para a graduação em Pedagogia. Durante minhas aulas, sempre procurei debater com os alunos sobre suas expectativas em relação à licenciatura. Analisando as dúvidas, incertezas e questionamentos que os alunos me traziam, bem como suas concepções e representações, percebi que muitos nutriam falsas idéias sobre a realidade da escola. Alguns acreditavam ser impossível para um professor de matemática, por exemplo, ter em sua sala um aluno que ainda não estivesse alfabetizado ou que não conseguisse efetuar com autonomia as quatro operações. Essas e outras concepções foram mobilizando em mim a vontade de criar um projeto em que fosse possível inserir esses alunos na realidade da escola, para poderem observar os problemas reais que a escola enfrenta atualmente, bem como possibilitar a eles, uma proximidade com professores na ativa, professores com a mesma formação, diferente do contato que ocorre no estágio obrigatório.

Como dito anteriormente, o projeto foi elaborado, apresentado aos alunos da licenciatura, e a partir do interesse deles, busquei a Secretaria de Educação para me informar das providências necessárias a serem tomadas. A partir do momento em que toda a documentação estava acertada fui até as escolas, num primeiro momento sozinha para conversar com a equipe gestora, e num segundo momento, acompanhada dos estudantes voluntários interessados em dar vida a esse projeto. Conversamos com os professores, coordenadoras, compartilhamos expectativas.

Desde o início, o grupo de alunos voluntários apresentava uma característica em comum, todos tinham uma perspectiva inclusiva e afetiva, ou seja, acreditavam que o trabalho conjunto incentiva a cooperação e a construção do conhecimento, que as crianças com dificuldades precisam ser valorizadas e acolhidas, pois suas dificuldades não são apenas delas, mas resultam também do modo como o ensino é ministrado, das formas de avaliação, da participação e incentivo familiar. Assim, tinham consciência de que deveriam envidar esforços para responder às necessidades de cada uma das crianças atendidas em suas especificidades.

Reconhecer a afetividade como elemento da aprendizagem, implica acreditar que os aspectos intelectuais e afetivos são integrados e estão dialeticamente relacionados. Nesse sentido, o professor deve assumir uma postura de facilitador do conhecimento, ou seja, ele é responsável por criar condições e planejar ações que proporcionem o processo de produção do conhecimento. Pesquisas recentes (Mello, 2011, Osti, 2013, 2012, 2011) têm destacado a importância em se

reconhecer a dimensão afetiva como fator de influência para o processo de aprendizagem.

A perspectiva inclusiva parte do pressuposto de que o direito à educação é natural, indisponível e que “a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativa, solidário, acolhedor” (MANTOAN, 2006, pg.9). De acordo como Stainback (1999) há três componentes no ensino inclusivo: a *rede de apoio* que envolve a coordenação de indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais; a *consulta cooperativa e o trabalho em equipe* que diz respeito ao envolvimento de vários indivíduos trabalhando juntos para planejar programas para diferentes alunos em ambientes integrados; a *aprendizagem cooperativa* em que o componente de ensino está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem que visa grupos de ensino para atividades de instrução e recreação e o envolvimento de vários interesses e habilidades dos alunos.

Acredito que o trabalho realizado por nós, engloba esses três componentes. Isso porque considero que nossa rede de apoio e nosso trabalho em equipe consistem não apenas nos encontros semanais do grupo na universidade para o estudo de textos teóricos que subsidiam nossa prática, mas também pela discussão e reflexão de nossas ações na escola. Estabelecemos uma relação de horizontalidade, em que os alunos “professores” e a professora coordenadora deixam de assumir esse papel para tornarem-se sujeitos de aprendizagem, ouvintes e interlocutores das teorias e práticas desenvolvidas. Somos todos aprendentes e ensinantes, todos somos detentores de conhecimentos que merecem ser compartilhados. Em relação à aprendizagem cooperativa, essa acontece na prática dos atendimentos e no cotidiano dos grupos formados. Aprendemos a perceber a necessidade de um olhar atento não só para o produto que o aluno faz, mas todo o processo envolvido na realização de suas atividades.

O referencial adotado foi teoria Sócio-Histórica uma vez que a interação é fundamental para a aprendizagem e considerando que esta depende tanto dos conceitos adquiridos por meio do ensino formal quanto da mediação planejada e sistematizada. Os estudantes assumiram assim, seu papel como mediador do conhecimento. Sabemos que essa fundamentação teórica nos ensina que o professor deve atuar de maneira consciente e deliberada, deve ampliar a experiência da criança proporcionando variadas formas de interagir com o

conhecimento, assim a quantidade de experiências precisa estar associada à heterogeneidade.

De acordo com Leite (2010) a produção de conhecimento, tendo como base os estudos de Vygotsky, é compreendida como produção baseada na relação entre um sujeito e o objeto, sendo essa relação mediada por um agente cultural, que no contexto escolar, é representado pelo professor. No entanto, essa relação mediada também é afetiva pois a qualidade dessa relação é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, o que envolve simultaneamente a dimensão afetiva e cognitiva. Foi o que nos propusemos.

Nossa caminhada: trilhas percorridas

Nosso trabalho foi estruturado em quatro etapas. Num primeiro momento, conhecemos a realidade escolar em que iríamos atuar. Realizamos uma reunião com a equipe gestora da escola (direção e coordenação), professores, coordenadora do projeto e licenciandos para sabermos sobre o número de crianças que apresentam dificuldades para aprender e quais suas reais necessidades em relação à um atendimento mais específico. Após esse encontro, foi feita uma divisão junto com a coordenação da escola de todos os alunos que precisavam ser atendidos e qual o conteúdo específico a ser trabalhado (leitura, escrita, cálculo). A partir desses dados foram definidos os grupos de atendimento.

Na terceira etapa, já no espaço da escola, iniciamos a intervenção pedagógica. A metodologia consiste em agrupar os alunos de acordo com suas dificuldades e oferecer apoio pedagógico por meio de atividades diferenciadas como jogos de memória (de sílabas, de palavras, de operações, etc.), jogos matemáticos (tiguos, tateti, desafio do museu, quatro cores, etc.), leitura diversificada com poemas, história em quadrinhos, dentre outras.

A quarta etapa engloba uma avaliação do grupo sobre como foi o trabalho durante o semestre com as crianças, quais os aspectos positivos e negativos. Contempla um momento de reflexão crítica sobre a ação individual assumida por cada um dos licenciandos. Os avanços observados nas crianças são apresentados aos coordenadores das escolas e professores em devolutiva bimestral. Também é entregue um relatório descritivo contendo detalhes das atividades desenvolvidas, as

estratégias utilizadas e a percepção dos licenciandos sobre o processo de aprendizagem das crianças atendidas.

Ao fazer uma análise sobre esse projeto, acreditamos que o mesmo contribui sobremaneira para a formação profissional dos graduandos participantes. Faço essa afirmativa por considerar que esses estudantes estão tendo a oportunidade de interagir com alunos reais, bem como planejar, observar, refletir sobre as práticas educativas e formativas que visam à contribuição de uma participação mais efetiva na escola pública.

Ao fazer uma análise das licenciaturas e a formação profissional, Gatti (2011) aponta alguns problemas na formação docente: a) o currículo tem uma característica fragmentária; b) as disciplinas de formação específica tem caráter mais descritivo; c) as disciplinas referentes à formação profissional de forma muito incipiente registram o quê ensinar e como ensinar; d) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; e) a escola, enquanto instituição social de ensino, é elemento quase ausente nas ementas. Mediante o exposto, podemos afirmar que na formação do professor para a educação básica há maior favorecimento das teorizações, poucas referências práticas e nenhuma prática. Digo nenhuma pois não considero aqui o estágio como uma prática, mas sim o contato concreto com a escola e a participação ativa em projetos que ocorram *na, para e com* a escola.

Podemos afirmar que projeto de extensão busca possibilitar ao licenciando uma formação integral, como pesquisador, docente e profissional da Educação uma vez que o insere na escola pública e lhe possibilita conhecer, vivenciar e observar, no cotidiano da escola, questões pertinentes ao exercício da docência, ao ensino, a aprendizagem e a avaliação. Também lhe permite a articulação entre a aplicação da teoria e de conceitos aprendidos na universidade durante o planejamento das aulas e atividades a serem realizadas com as crianças participantes do projeto.

Finalizando...

Este trabalho tem contribuído tanto para a melhora do desempenho acadêmico dos alunos atendidos, o que reforça a importância da ampliação e continuidade do projeto, quanto, segundo os participantes, preparado para o exercício do magistério na educação básica. Configura, portanto, uma proposta formativa para futuros professores em formação.

Durante os atendimentos cuidou-se para que os conteúdos fossem apropriados a fim de promover o desenvolvimento do aluno. No decorrer das intervenções as crianças demonstraram expectativa com relação ao próximo encontro, uma vez que relatavam o prazer que sentiam no desenvolvimento das atividades propostas que segundo elas eram novidades, diferentes do que costumavam a fazer em sala de aula, além de serem significativas e desafiadoras, aprimorando os conhecimentos.

Considerando que o objetivo primordial desse projeto é aprimorar a formação docente e resgatar conhecimentos básicos que não foram desenvolvidos e/ou aprendidos na escola, acredito que o mesmo proporcionou tanto a melhora no desempenho do(s) aluno(s) atendido(s), quanto o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas, a reflexão e autonomia do professor em formação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.775**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Distrito Federal, 2009.

BRASIL. **Lei nº. nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Distrito Federal, 2001.

CIASCA, S.M. Distúrbio ou dificuldade de aprendizagem? **Palestra proferida no curso de atualização em problemas de aprendizagem**. SP: Faculdade de Valinhos, 13/09/2006.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação Profissional. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. SP: Editora Unesp, 2011.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. SP: Summus, 2010.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, S. A. Políticas públicas municipais e implantação do ensino de nove anos: aprofundando o abreviamento da infância. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. SP: Editora Unesp, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria da Educação Básica.

MOYSES, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (2001). **Ministério da Educação**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. (Tese de Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.

OSTI, A.; BRENELLI, R.P. Análise comparativa de representações de alunos e professores sobre as relações entre ensino e aprendizagem. **Revista Educação Temática Digital**, p. 365–385, 2012.

OSTI, A. ; CALIATTO, S. G. . **Análisis de las representaciones estudiantas acerca de los estudiantes fracasan en la escuela**. In: Pedagogia 2013 Encuentro por la unidad de los educadores, 2013, Havana. Encuentro por la unidad de los educadores. Hanana, 2013. v. 1. p. 1-13.

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A. F. Intervenção psicopedagógica institucional em escolas públicas municipais de Valinhos. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia o Desenvolvimento**, p. 627-629, 2011.

STAINBACK, S.; STANIBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STERNBERG, R. J. **Crianças rotuladas**: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TACCA, M.C.V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. SP: Alínea, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

VELOSO, F. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

Notas

¹Departamento de Educação

Email: aosti@rc.unesp.br