

Infância e educação inclusiva

Vania Carvalho de Araújo

Resumo:

Este artigo propõe algumas reflexões que interpelam o reconhecimento e a inclusão da infância como categoria social nos debates sobre educação inclusiva. Destaca-se, portanto, a necessidade de (re)significar discursos e práticas que incluam, de fato, a infância e a criança nos diferentes tempos e espaços escolares, possibilitando a sua participação na construção de um mundo compartilhado.

Palavras-chave:

Infância. Educação Inclusiva. Crianças.

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela USP.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

No horizonte de uma narrativa que procura romper com uma concepção naturalizada e orgânica de infância e educação inclusiva, optamos por um caminho que se inicia pelo desvelamento destas duas categorias aparentemente distintas em suas representações e significados comumente usuais.

Como primeira tentativa de nos credenciarmos nesta desafiadora tarefa, julgamos necessário superar as representações até então consideradas cientificamente plausíveis e factuais acerca da infância, vista como uma fase de vida naturalizada, e das crianças, vistas como entidades biopsicológicas, passíveis da normatização dos adultos. De qual infância estamos falando, ou melhor, de quais infâncias estamos falando? O próprio sentido destas interrogações implica uma problematização para além dos pressupostos de que a categoria infância é normalmente dependente.

Contrapondo-nos a uma visão reducionista e idealizada de criança podemos afirmar que não existe um único tipo de criança, mas criança conforme a classe social a qual ela pertence (ARAÚJO, 1997). O conteúdo utilizado para determinar a imaturidade, a inocência e a imperfeição da natureza da criança, advoga uma especificidade desqualificada de relações reais, com isso traços da especificidade da criança como criança são mostrados como traços absolutizados, desvalorizados e inferiorizados. Desprovida dos elementos que fortaleceriam a condição humano-genérica da criança, a idéia de natureza infantil é definida segundo a ordem natural das coisas, cuja explicação encontra fundamento na determinação dos fatores inatos e universais. O modo como a infância tem sido relegada a uma categoria natural, “assujeitada a um modelo de desenvolvimento cientificista, universal e a-histórico” (PEREIRA; SOUZA, 1998) foi definido por Sodré (1992, p. 66) como uma violência, uma expropriação das condições reais de existência da criança.

O conceito idealizado, universal e abstrato de infância, continuamente reafirmado pelas matrizes ideológicas do mundo ocidental, apoia-se na exclusão ou na discriminação das formas concretas de existência da criança, portanto numa violência.

É nesse sentido que se faz necessário reclamar por uma “desconstrução do paradigma tradicional de infância.” (FERREIRA, 2002). Das prerrogativas a-históricas que sustentaram uma imagem idealizada e romantizada de infância ao longo dos séculos à construção

de um estatuto cultural, histórico e sociológico, novos marcos teóricos nos permitem pensar e, ao mesmo tempo legitimar, a criança como sujeito nas relações sociais mais amplas. No âmbito da sociologia da infância destaca-se a construção de um novo paradigma de infância tendo por base algumas perspectivas teóricas e metodológicas, como ressalta Prout e Allison James (apud FERREIRA, 2002, p. 4):

- 1- a infância é uma construção social;
- 2- a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social, etnia;
- 3- as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas;
- 4- as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam;
- 5- a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua produção de dados sociológicos;
- 6- a infância é um fenômeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais apontada por Anthony Giddens (proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade).

Diante desta instigadora proposição cabe questionar: o que muda nos quadros conceituais vigentes sobre a infância? Trata-se de não apenas fortalecer uma autonomia conceitual objetivada pelo atravessamento das diferentes vozes da infância, mas romper com uma estrutura arcaica e discriminatória sobre a infância e a criança pensadas como uma existência abstrata e sem pertencimento social, fixadas num mundo que foi feito pelos adultos e para os adultos.

Contrapor-se à existência de um legado teórico que caricaturou a criança como *in-fans* (o que não fala, aquele que não tem linguagem), como um “devir”, portanto desprovido de um estatuto epistemológico pleno, é insurgir-se contra uma concepção singular e universal de infância e criança, cuja tônica se estabelece na negação do seu direito à palavra, no desconhecimento de sua condição social.

De outro modo, dar direito à criança à palavra, traduz-se, como ainda destaca Ferreira (2002, p. 6), num reconhecimento de

[...] sua capacidade de expressão simbólica e da constituição das suas práticas, representações, crenças e valores, em sistemas organizados de saberes, fazeres e sentires que, transformados em meios de interação social entre pares, ou seja, em culturas, geram modos de governo próprios às sociedades infantis.

O que torna particularmente instigante neste esforço de (re)significar a infância na sociedade é o vislumbamento de seus fundamentos no interior mesmo da lógica dos direitos. Temos assim dois eixos de reflexão que, por um lado, potencializam a afirmação de um estatuto epistemológico de infância e, por outro lado, esta afirmação mantém-se articulada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ou seja, os diferentes atravessamentos que compõem a reconstrução da infância na sociedade colocam em cena a própria construção da criança como sujeito de direitos em diferentes tempos e espaços normalmente pensados.

Assim como não é possível pensar a educação como política social desarticulada de outras políticas sociais como saúde, segurança, lazer, assistência etc. Pensar a infância e a criança longe das relações sociais mais amplas é despojá-las de uma sociabilidade que se completa no credenciamento de indivíduos para o exercício efetivo de seus direitos. Porém, como afirma Arendt (1993, 1998), os direitos só podem ser exercidos em um espaço público compartilhado. Excluídos desse espaço, as pessoas ficam fixadas nas suas diferenças, são julgadas não por suas ações, opiniões e razões, mas pelo lugar que ocupam na sociedade enquanto classe, origem ou raça. Ter direitos para Arendt significa, portanto, o pertencimento a um lugar no mundo onde as ações, as palavras e opiniões de cada um são respeitadas e reconhecidas como válidas na construção de um mundo compartilhado.

Há de se questionar, portanto, em que medida a condição de classe, gênero, etnia, idade, identidade, vista sob uma perspectiva homogeneizadora e abstrata não só tem desqualificado a necessária desconstrução do paradigma tradicional de infância, mas tem excluído a criança da dimensão pública da vida social, mantendo-as sob a égide das diferenças que recusam toda perspectiva de construção da igualdade¹.

Uma vez percebida numa diferença incomensurável, vista como marca de inferioridade em relação ao mundo dos adultos e em relação às hierarquias instituídas por vários campos do saber, a criança tem uma

existência privada da palavra, privada de um lugar no mundo que torne significativas as suas opiniões e efetivas as suas ações, privada de um mundo de significações, no qual suas vontades, necessidades, desejos e aspirações possam ser elaboradas e reconhecidas nas suas próprias razões e legitimidade. Nesse sentido podemos afirmar que “o não-reconhecimento do outro como sujeito de interesses, aspirações e razões válidas significa uma forma de sociabilidade que não se completa, porque regida por uma lógica de anulação do outro como identidade.” (TELLES, 1992, p. 98).

É nesse horizonte de inquietações que pensar numa medida de criança como sujeito de direitos no interior mesmo de um espaço público compartilhado faz-se necessária e urgente. Mas quais são os elementos constitutivos desse espaço público? Na concepção arendtiana o espaço público é entendido como espaço no qual a ação e a palavra de cada um podem ser reconhecidas na construção de um mundo compartilhado. Com a perda deste espaço público,

[...] os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. (ARENDRT, 1993, p. 67-68).

Conceber a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc.

Um exemplo emblemático do desreconhecimento da criança como sujeito na construção de um mundo compartilhado é a anonimização da criança como criança na condução dos negócios humanos. Submetida aos atributos definidores de seu lugar no mundo, sua genericidade humana é fixada nas suas diferenças, naquilo que lhe foi outorgado pela natureza ou demarcado pelo modo de pensar e agir adultos. Desprovida de qualidades políticas que permitiriam o seu acesso à vida pública e à sua afirmação como cidadã de direitos, sua especificidade não encontra formas de expressão, resultando, assim, numa existência sem interlocução pública.

A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las (ARENDDT, 1993, p. 62).

Tingida pelos atributos que traduzem sua especificidade como incapacidade de falar e de decidir, como um grupo minoritário, é desafiada a romper com a celebração pública de sua inferioridade e suposta incompletude.

Nesse lugar de uma infância transformada em natureza (no sentido a-histórico do termo), não existem sujeitos. Nele crianças se vêem privadas de suas identidades, já que são ideologicamente homogeneizadas pelos conteúdos estigmatizadores que realçam inocência, ingenuidade, imaturidade e fraqueza.

Um outro exemplo emblemático que fortalece o descredenciamento da criança a uma existência cívica, portanto política, é a sua íntima relação com o lúdico numa sociedade ancorada na tônica da utilidade, do consumo e da eficiência. Brincando, a criança passa a expor uma suposta fragilidade perante a vida social. Contrapondo-nos a estas questões, temos a enfatizar que a criança tem uma forma de pensar e interpretar o mundo que lhe são próprias. Ainda que essas formas de representação e simbolização do mundo constituam um modo particular de interagir com as realidades sociais, elas expressam uma pertença cívica nos diferentes tempos e espaços que ocupam, nas diferentes expressões de suas linguagens (corporal, plástica, ética e estética) e nos seus diferentes enfrentamentos com a ética e a moral instituintes.

Sarmiento (2004, p. 22) ressalta que a gramática das culturas da infância expressa-se sob várias dimensões:

- **Semântica**, ou seja, a construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referência e significação próprios;
- **Sintaxe**, ou seja, a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade;
- **Morfologia**, ou seja, a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras.

Embora tenha anunciado a gramática das culturas da infância, o autor ainda destaca que as culturas da infância não se reduzem a elementos lingüísticos, mas contemplam elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais, normas e valores. (SARMENTO, 2004, p. 23).

A noção desconcertante de que a ideologia da criança fortalece traços com que geralmente a sociedade pensa a criança – fragilidade, meiguice, inocência etc – faz reativar a velha tônica de Rousseau sobre a natureza infantil.

Com Rousseau, a criança como ser específico ganha uma teoria, uma sistematização enfocando seu estatuto como ser (a-moral, a-social), e realçando o movimento particular que realiza para apreender o real (o método negativo). A sociedade ganha um corpo de conhecimentos sobre a criança e sobre a prática de educá-la segundo o princípio da natureza – uma psicologia, uma filosofia, uma metodologia de ensino, uma pedagogia do indivíduo e da liberdade, sob o fulcro da natureza. Desenha-se com mais expressão a ideologia da especificidade da infância, isto é, a visão da infância como algo singular, onde a criança é um ser que é ela própria em sua condição ditada pelo seu estágio de vida. (OLIVEIRA, 1989, p. 179).

Se por um lado, a ideologia da especificidade vem descaracterizar a existência cívica da criança frente às demandas públicas “a criança inocente nada quer, nada deseja, nada exige, exceto, talvez, sua própria inocência” (JENKINS apud BUJES, 2003, p. 71), por outro lado, novas tensões em torno da concepção de criança nos acenam para um (re)anúncio da criança a partir dela mesma, das relações que ela estabelece com o mundo. Tornar a criança reconhecível e reconhecida no espaço público tem como pressuposto a superação e, ao mesmo tempo, a afirmação da diferença existente entre ela e os outros sujeitos sociais. Rompendo o princípio da discriminação que descredencia a criança da dimensão pública da vida social, deixaríamos de ressaltar a diferença ou negá-la de modo arbitrário entre crianças e outros sujeitos como foco central de nossas escolhas e razões. Pierucci (1999, p. 106) em seu livro *Ciladas da diferença* ao tratar sobre o modo como a diferença tem se transformado em processos de *guetização* de determinados grupos sociais destaca:

Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros.(PIERUCCI,1999, p. 106).

Se até aqui pudemos entrever alguns elementos constitutivos nesse esforço de “desconstrução do paradigma tradicional de infância”, um tratamento mais cuidadoso em relação à temática proposta nos instiga a explorar um caminho tangenciado pela educação inclusiva.

Por uma educação que inclua a infância

Poderíamos acrescer ao sentido que a temática propõe perquirindo uma outra possível análise em torno de uma educação inclusiva para a infância. De uma educação, portanto, que inclua a infância e a criança, consideradas no vislumbamento de suas diferenças, sem a pretensa subalternidade ao mundo dos adultos e aos mecanismos dos reducionismos conceituais e pedagógicos. Em um artigo intitulado “O que as estatísticas nos contam quando as crianças são contadas ou ... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social, Portugal, 1875-1925”, Ferreira, Neves e Rocha (2002, p. 35) sublinham:

Na sociedade ocidental, o processo de construção social da infância conduziu, ao abstrair da imensa heterogeneidade bio-social concreta das crianças – gênero, idades, etnia, classe social –, à sua conceituação como fenômeno estrutural unitário, no qual prevalece uma ênfase sobre os aspectos mais uniformes e homogêneos, físicos, psicológicos, cronológicos, morais, afetivos – que caracterizam esta fase de vida, tendendo a referenciá-la como se fosse um conjunto social indiferenciado.

Embora os autores coloquem em cena um contexto geograficamente distante do nosso, sofremos as mesmas conseqüências de uma história que produziu a criança como uma mera abstração; desqualificada, portanto, nas relações sociais mais amplas. No histórico processo de institucionalização da criança, juntamente com os asilos, rodas de expostos e as prisões, a escola serviu como exemplo modelar. Sobre o processo de escolarização iniciado a partir do fim do século XVII, Ariès (1986) assemelha-o ao processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas). Se a versão pós-moderna de escola já conseguiu superar grande parte do pesado legado de uma escola autoritária e excludente, outras formas de exclusão ainda adquirem força no imaginário escolar. Procuraremos aqui polarizar nossas reflexões a partir do que apontamos ao longo de nossas discussões. Longe de quisermos esgotar questões complexas e difíceis de serem equacionadas em tão pouco tempo, talvez seja oportuno tensioná-las no esforço de reconstruir a própria temática: uma educação inclusiva para a infância ou uma educação que inclua a infância?

A naturalização destes dois modos de pensar a infância, *grosso modo*, não nos surpreenderia em nada, já que a infância é uma categoria há muito tempo presente no universo escolar. Porém ao questionarmos como a infância foi incluída ou o quanto/quando e como ela é incluída no contexto escolar, a imagem antes naturalizada começa a ser interpelada por outras significações. Se “infância e educação inclusiva” pode nos remeter a termos diferenciados sem nenhuma relação direta pelo modo como se apresentam, “por uma educação que inclua a infância” supõe, no mínimo, duas tensões reflexivas: uma, que a infância ainda não foi incluída, de fato, na educação. A outra, que se faz necessário construir uma educação inclusiva para a infância, a partir da infância, a partir da criança e com a criança.

Construir uma educação a partir da infância, a partir da criança e com a criança muda o foco de análise para uma educação que se deseja **inclusiva**. Além de pensarmos que esta criança deva ser incluída fisicamente na escola no sentido de seu acesso e permanência, a legitimidade desta inclusão se dá, sobretudo, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e não a partir dos estigmas de suas carências, falta ou incompletude. Se a existência formal de direitos não garante a existência de um espaço público compartilhado e de uma sociabilidade política que a prática regida pela noção de direitos é capaz de criar (TELLES, 1999), a entrada formal e legal da criança na escola está longe de significar uma inclusão, já que

outros elementos constituidores da inclusão não se fazem presentes e nem mesmo são levados a termo. Caso contrário, estaríamos falando de uma suposta inclusão e não, de fato, de uma **inclusão**.

Um outro aspecto confirmador de que aquilo que geralmente supomos ser uma prática inclusiva ou uma educação inclusiva é quando reforçamos uma medida de aluno e não de criança e formulamos a base dos direitos da criança a partir de suas carências (aquilo que ela não tem), de sua incompletude (aquilo que ela não é), de sua imaturidade (aquilo de que ela não é capaz) diferenciada em função de sua condição econômica, social e da idealização de suas identidades físicas e cognitivas.

Na histórica tradição conservadora e autoritária deste país, o direito sempre foi pensado nos termos da tutela e não da cidadania. No campo da assistência social, por exemplo, como afirma Yazbek (1999, p. 50) a matriz conservadora “reforça as figuras do ‘pobre beneficiário’, do ‘desamparado’, do ‘necessitado’, com suas demandas atomizadas e uma posição de subordinação e culpabilização pela sua condição de pobreza.”

Nesse terreno em que se processa a lógica “silenciosa da exclusão”, como ressalta Vera Telles (1992), há o desconhecimento do outro como sujeito de interesses e direitos legítimos.² A destituição dos direitos se traduz na privação de um poder de ação e representação. Isso tudo se explica em função de que

A justiça social brasileira não foi concebida no interior de um imaginário igualitário, mas sim no interior de um imaginário tutelar que desfigura a própria noção moderna de direitos, formulados que são no registro da proteção garantida por um Estado benevolente. (TELLES, 1992, p. 45).

Situando tais questões para a tônica de uma educação que inclua a infância e a criança, recobramos uma matriz cultural que se deu sob a égide da exclusão. A própria representação da criança como sujeito desprovido de determinados atributos pensados em torno de princípios universalizantes e homogeneizadores já é uma prova inconteste de que formas “silenciosa de exclusão” ainda se fazem presentes em nossa sociedade. Se a inclusão nos remete a uma compreensão de que a educação deve superar práticas que obliteram a possibilidade da criança ser percebida como sujeito de direitos num espaço público compartilhado, há de se ressaltar a necessária afirmação

de suas diferenças sem traduzi-las como indiferença, ou transformá-las numa inclusão excludente. Somente desse modo poderemos falar de uma educação que inclui a criança e a infância. Somente assim poderemos garantir a palavra à criança como algo dotado de sentido, validade e representação na construção de uma história comum, de um mundo compartilhado.

Notas

- 1 Arendt (1998, p. 335) ressalta: “a igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais.”
- 2 De acordo com Xiberras (apud ESCOREL, 1993, p. 59) “os excluídos não são rejeitados apenas fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza), são excluídos também das riquezas espirituais: seus valores não são reconhecidos e são ausentes ou excluídos do universo simbólico. Quando surgem, esses valores figuram como invertidos, atributos negativos que os situam na categoria dos estigmatizados, a categoria negativa.”

Referências

- ARAÚJO, Vania Carvalho de. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: EDUFES, 1997.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- _____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESCOREL, Sarah. *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Manuela. Crescer e aparecer ou...para uma sociologia da infância. In: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, n. 17, p. 3-12, 2002. Educação, Sociedade & Culturas.

FERREIRA, M.; NEVES, Tiago; ROCHA, Cristina . O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas ou ... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). In: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, n. 17, p. 33-65, 2002. Educação, Sociedade & Culturas.

OLIVEIRA, Maria de L. B. de. *Infância e historicidade*. 1989. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1989.

PEREIRA, Rita M. R.; SOUZA, Solange J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papyrus, 1998.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____ (Org.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SODRÉ, Muniz. *O social irradiado: violência urbana, negrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1992.

TELLES, Vera da Silva. *A cidadania inexistente: incivilidade e pobreza*. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,1992.

_____. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

YASBEK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social*. São Paulo: Cortez,1999.

Childhood and inclusive education

Abstract:

This article proposes some arguments about childhood inclusion and recognition as a social category in the realm of the debates on inclusive education. In that sense, it points out the necessity to (re)signify discourses and practices that in fact includes childhood and children into schools different times and spaces, in order to allow them to participate on the construction of a shared world.

Key words:

Childhood. Inclusive Education. Children.

Infancia y educación inclusiva

Resumen:

Este artículo propone algunas reflexiones que interpelan el reconocimiento y la inclusión de la infancia como categoría social en los debates sobre la educación inclusiva. En ese sentido, se destaca la necesidad de (re)significar discursos y prácticas que incluyan la infancia y el niño y la niña en los diferentes tiempos y espacios escolares, posibilitando su participación en la construcción de un mundo compartido.

Palabras-clave:

Infancia. Educación Inclusiva. Niños y Niñas.

Vania Carvalho de Araújo
Rua Amélia Tartuce Nasser, 1069, apto.
204 – Mata da Praia
29065-020 Vitória/ES
vania_araujo@terra.com.br

Recebido em: 21/03/2005

Aprovado em: 20/05/2005