

**O ENSINO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA  
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**COLLABORATIVE TEACHING AS FACILITATOR OF INCLUSION  
OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION**

**ENSEÑANZA DE COLABORACIÓN COMO FACILITADOR DE  
INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

*Lilian David*<sup>1</sup>

*Vera Lúcia Messias Fialho Capellini*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo apresenta aspectos da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando o ensino colaborativo como uma estratégia relevante nesta modalidade. Assim, teve-se como objetivo realizar uma revisão da literatura sobre o ensino colaborativo na educação infantil e verificar o conhecimento dos professores sobre esta estratégia pedagógica. A pesquisa foi realizada em Centros de Educação Infantil e escolas municipais de Educação Infantil, totalizando 4 unidades e 45 participantes. Os dados empíricos foram coletados por meio de um questionário fechado. Os resultados indicam o reconhecimento dos professores de Educação Infantil sobre a necessidade de apoio e suporte quanto ao ensino colaborativo, evidenciando a necessidade de uma formação continuada na atuação do professor de educação especial neste contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Ensino colaborativo. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** This paper presents aspects of Early Childhood Education in the perspective of Inclusive Education, considering collaborative teaching as a relevant strategy in this mode. Thus, had been aimed to review the literature on collaborative learning in kindergarten and verify the knowledge of teachers on this pedagogical strategy. The survey was conducted in Child Education Centers and Schools municipal daycare, totaling 4 units and 45 participants. Empirical data were collected through a closed questionnaire, tabulated and analyzed qualitative and qualitatively. The results indicate the recognition of preschool teachers in need of support and assistance regarding collaborative teaching,

---

<sup>1</sup> Pedagoga; Especialista em Educação Especial; Professora na Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: liabc.emei@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre e Doutora em Educação Especial; Professora na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Bauru/SP. E-mail: verinha@fc.unesp.br.

highlighting the need for continuous training in the performance of special education teacher in this context.

**KEYWORDS:** Early childhood education. Collaborative Teaching. Inclusion.

**RESUMEN:** Este artículo presenta los aspectos de la educación de la primera infancia desde la perspectiva de la educación inclusiva, considerando la enseñanza en colaboración como estrategia relevante en este modo. Por lo tanto, si estudio tuvo como objetivo revisar la literatura en la enseñanza de colaboración en el vivero y verificar los conocimientos de los profesores en esta estrategia pedagógica. La encuesta se realizó en las guarderías municipales y centros de educación infantil, por un total de 4 unidades y 45 participantes. Los datos empíricos fueron recolectados a través de un cuestionario cerrado. Los resultados indican el reconocimiento de los maestros de niños pequeños acerca de la necesidad de asistencia y apoyo en relación con la enseñanza en colaboración, destacando la necesidad de la formación continua en el desempeño de los maestros de educación especial en este contexto.

**PALABRAS CLAVE:** La educación de la primera infancia. Enseñanza Colaborativo. Educación Inclusiva.

A Educação Infantil no Brasil passou a configurar-se num direito social garantido, inicialmente pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), assegurando como direito, o acesso às instituições de educação infantil, que na época acontecia num contexto assistencialista.

Surge assim, uma nova forma de olhar a criança e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990), as crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos em desenvolvimento com direito ao afeto, a uma família, à saúde, educação, entre outros. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases-LDB (BRASIL, 1996) que a Educação Infantil passou, de fato, a fazer parte do sistema de ensino.

Novos desafios foram lançados e a educação infantil inicia um processo de identidade como espaço que não cuida somente, mas também educa. Mais do que isso, torna-se responsável pelo desenvolvimento global de todas as crianças de 0 a 6 anos, onde cuidar e educar faz parte da mesma esfera.

Além disso, este estudo visa a contribuir com a produção de conhecimentos nas áreas de educação especial e infantil, com vista a garantir a universalização do acesso, permanência e apropriação de conhecimento das crianças com necessidades educacionais especiais na escola. Estudos (MENDES, 2010; CAPELLINI, 2011) indicam a importância da entrada de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais desde cedo no processo educacional, devido às contribuições desse processo para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, uma vez que o aprendizado escolar, sistematizado, intencional e planejado mediatiza o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O sucesso das escolas inclusivas, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 13) “depende da identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais”.

Nesse contexto, nota-se a premência de estudos na área de Educação Infantil, no que se refere à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, de acordo com a deficiência, na escola regular. Sobretudo, se partimos da premissa de que a educação inclusiva requer um novo olhar para a criança e a infância, como categorias sociais, historicamente construídas, que procure romper com práticas universalizadas de ensino e aprendizagem e institua outras/novas práticas que potencializem o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência.

Concomitante a essas mudanças na concepção de infância e de educação das crianças, vem surgindo no Brasil, por influência de concepções políticas e internacionais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltando recomendações importantes.

Nessa construção, duas conferências foram importantes. A “Conferência Mundial de Educação para Todos” (BRASIL, 1991), buscando assegurar uma educação de qualidade para todos, devido a privação dos direitos ao acesso e permanência com qualidade, e a “Conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” (BRASIL, 1994) que trata mais especificamente das pessoas com necessidades educacionais especiais, resultando na base da educação inclusiva.

Dentro desta proposta de educação inclusiva, o foco é o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência, atrelados a garantia da qualidade de ensino, em que a escola precisa lidar com a diversidade existente.

Com a educação inclusiva são necessárias novas transformações no modo de organizar e ensinar, ou seja, a diversidade deveria enriquecer o contexto escolar. No entanto, o modelo de ensino brasileiro, pauta-se, ainda, quase que totalmente na homogeneização, tornando-se um grande desafio a todos os envolvidos nesse processo.

Como área de conhecimento, a educação especial, que acontecia em outro contexto paralelo ao ensino regular, passa a assumir um novo papel na educação, sendo concebida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e

modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos, serviços e orienta no processo de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência.

Na perspectiva da inclusão escolar, Mendes (2010, p. 180), ressalta que o foco da Educação Especial, busca garantir a inserção na classe comum, expandindo as estratégias e apoio ao ensino comum, “incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo, que envolve a parceria entre os professores do ensino regular e especial”.

A inclusão escolar favorece a construção de um novo modelo de escola. Referir-se a escola, não reduzindo-a somente à figura do professor, mas a toda uma equipe, afinal “a efetivação de uma proposta inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula” (CAPELLINI, 2011, p. 140).

Para a criação de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além de todos os apoios dos profissionais da escola, é necessário que a educação especial venha oferecer apoio e recursos em colaboração no ensino comum. Esta colaboração é entendida, de acordo com Friend e Cook (1998 *apud* MENDES, 2010, p. 181) como “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”.

O ensino colaborativo como suporte ao aluno centrado na classe comum tem se tornado uma possibilidade a mais de atendimento ao aluno da educação especial, para além da sala de recursos e escola especial. Estudos anunciam que seu uso tem sido promissor nas práticas inclusivas, onde o professor de educação especial e professor de ensino comum trabalham em colaboração no contexto da classe comum em prol da inclusão de todos os alunos (WOOD, 1988; WEST; IDOL, 1990; WALTHER-THOMAS, 1997; CAPELLINI, 2004).

Conforme aponta Capellini (2004), a atuação destes dois profissionais, professor especial e comum, na classe comum pode ocorrer de diversas formas: um professor como suporte, onde os dois atuam juntos, um apresenta as instruções e o outro apoia os alunos, podendo ser feito um rodízio.

As responsabilidades são de todos os envolvidos, embora no ensino colaborativo a figura dos professores de educação especial e ensino comum sejam centrais, o diretor da escola tem um papel importante nessa colaboração, pois ele viabilizará o processo, além da participação da família como aliada e dos próprios alunos.

O ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizado de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe.

No Brasil vem crescendo as produções científicas sobre o ensino colaborativo, sendo os mais recentes, produzidos por Capellini (2004), Mendes (2010), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Rabelo e Mendes (2011) e Rabelo (2012). Tais estudos evidenciam que esta estratégia favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos no processo, para além de potencializar a qualidade da inclusão escolar.

Capellini (2004), em sua pesquisa, buscou verificar as implicações do ensino colaborativo na escola com parceria entre professor de educação especial junto ao professor da classe comum numa escola de ensino fundamental. Os resultados mostraram-se positivos em relação aos benefícios para aprendizagem dos alunos e também na formação pessoal e profissional dos professores. A autora pontua a necessidade de mudança na formação dos professores para atuar em colaboração, e a necessidade de redefinição do papel do professor de educação especial atuando como apoio centrado na classe.

Neste sentido, julga-se importante realizar um estudo empírico sobre tal temática na Educação Infantil.

Assim, este estudo buscou realizar uma revisão de literatura sobre o ensino colaborativo na educação infantil, bem como a verificar o conhecimento que os professores têm desta estratégia pedagógica.

Em decorrência da necessidade de se implantar práticas inclusivas nas escolas brasileiras, principalmente após a Declaração de Salamanca, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacam que a colaboração entre os profissionais da educação especial e regular poderia ser uma alternativa. Nesta pesquisa as autoras relatam um programa de pesquisa, ensino e extensão da Universidade Federal de São Carlos, iniciado em 2004, envolvendo professores da universidade e estudantes, professores do ensino comum e ensino fundamental, apontando a via de colaboração como promissora na criação de escolas mais inclusivas.

Especificamente na Educação Infantil, foram encontradas duas pesquisas referentes ao ensino colaborativo, demonstrando a escassez de pesquisas nesta modalidade. Há uma infinidade de pesquisas sobre a inclusão na Educação Infantil, e grande parte delas analisa questões documentais e legislação acerca da inclusão, sem muitas considerações sobre apoios e recursos centrados na classe comum, dentro de uma perspectiva inclusiva. “Embora o

sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil, estas práticas e consequentemente as pesquisas sobre o tema são escassas” (MENDES, 2010, p. 58).

Rabelo e Mendes (2011) fizeram aplicação desta estratégia de ensino numa turma de Educação Infantil, apresentando análises e implicações da inclusão no ensino comum e no ensino colaborativo como proposta inclusiva no contexto da Educação Infantil, com um aluno autista. Em suas considerações, revelam o quanto a escola comum tem um potencial em relação ao aluno, desde que exista um trabalho efetivamente inclusivo por parte dos profissionais envolvidos.

Em sua pesquisa, Rabelo (2012) trata do ensino colaborativo em relação a formação de educadores em seus limites e possibilidades, propiciando formação continuada aos professores para inclusão do aluno com autismo. Numa pesquisa qualitativa com professores de ensino regular, educação especial e alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, os resultados do ensino colaborativo, mostraram-se como favorecedor das práticas pedagógicas inclusivas. Embora exista um limite quando se considera a demanda na formação continuada dos professores de ensino comum e especial e o que pode ser propiciado com a proposta do ensino colaborativo.

Diante de indagações e investigação sobre inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, Mendes (2010) ressalta que outras ideias começam a surgir, sendo que o processo de inclusão deveria iniciar na Educação Infantil (creche), porta de entrada do sistema educacional.

Dessas indagações, inicia-se a pesquisa e, posteriormente, sua publicação em livro, sob o título “Inclusão Marco Zero: começando pelas creches”, sendo este, fruto do projeto denominado “A Formação de Educadores de creches para a inclusão escolar: identificando situações problemas”. Neste, o objetivo foi contribuir com procedimentos que subsidiem a política dos municípios sobre inclusão escolar; o estudo de estratégias de educação inclusiva para implementação gradual e subsídios para formação continuada de professores, baseados em exemplos de práticas inclusivas e situações problemas.

Em suas implicações práticas, Mendes (2010), alerta quanto a necessidade de sistemas mais efetivos na identificação de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais; de definir quem são estas crianças na idade de zero a seis anos, determinando ações, recursos e formação; e de os professores de ensino comum na formação

inicial terem maiores informações sobre educação especial, reestruturando a formação dos profissionais de educação especial para atuarem em colaboração.

Mendes (2010) vem evidenciando em seus estudos o quão lento e complexo pode ser um processo de construção de um sistema inclusivo no qual as ações de formação de professores, mesmo conduzidas em parceria com as universidades e associadas ao poder público, a vontade política não tem sido suficientes na produção de resultados significativos. Mesmo com tantos esforços o número de matrículas de crianças com deficiência, sobretudo as mais significativas ainda não é o bastante.

Na contemporaneidade de uma educação para todos, coloca-se a necessidade de um olhar mais inclusivo para educação infantil, com a colaboração e atuação do professor da educação especial junto ao professor da sala regular na Educação Infantil. Acompanhando e fazendo parte do processo de inclusão no contexto da sala comum, participando ativamente junto aos professores, comunidade escolar e atuando como um suporte a comunidade educativa, despertando novos olhares. Garantindo a qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

## **METODOLOGIA**

Visando alcançar os objetivos propostos, optou-se por duas vias: a bibliográfica e a empírica.

Na pesquisa bibliográfica buscou-se referências nacionais sobre o ensino colaborativo na Educação Infantil.

E para a pesquisa empírica foi aplicado um questionário a professores de quatro escolas da cidade de São Paulo, sendo duas escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem crianças de 5 a 6 anos e dois Centros de Educação Infantil (CEI) com crianças de 0 a 4 anos.

O instrumento de coleta de dados contou com 16 questões fechadas, com seis possibilidades de respostas, sendo Concordo Plenamente (5), Concordo Parcialmente (4), Indeciso (3), Discordo Parcialmente (2), Discordo Plenamente (1) e Não sei responder (0) (Quadro 1). Foi inserida ainda uma questão aberta sobre o ensino colaborativo, bem como, questões iniciais sobre gênero, idade, formação inicial e continuada, tempo de experiência, visando identificar o perfil dos participantes.

## Quadro 1 – Questões sobre o ensino colaborativo

Questões
1. O ensino colaborativo é uma estratégia de ensino que favorece a Educação Inclusiva.
2. Para alunos com deficiência intelectual o professor da Educação Especial deve trabalhar a socialização retirando o aluno da sala aula.
3. O ensino colaborativo é uma estratégia de ensino que demanda tempo para planejamento e avaliação.
4. No ensino colaborativo o professor da educação especial apoia apenas o aluno com deficiência na classe comum.
5. Os tempos e espaços da educação infantil dificultam a inclusão das crianças com deficiência intelectual.
6. Na educação inclusiva os professores não trabalham sozinhos, contam com uma rede de apoio para oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos.
7. No ensino colaborativo as responsabilidades são compartilhadas, os professores de educação especial e ensino comum se complementam.
8. A educação infantil não necessita de apoio e/ou suporte da Educação Especial para crianças com deficiência intelectual, pois não se trabalha com conteúdos acadêmicos.
9. O trabalho dos Professores de Educação Especial como Itinerantes favorece o trabalho do professor da classe comum e do aluno com deficiência.
10. O ensino colaborativo centrado na sala de aula permite ao professor da Classe comum ter um monitor em sua classe.
11. O ensino colaborativo permite um acompanhamento contínuo e sistematizado para os alunos e professores na classe comum.
12. A inclusão escolar exige do professor da classe comum conhecimentos específicos diferentes dos demais alunos (requer formação na área de deficiência intelectual).
13. O ensino colaborativo na educação infantil permite intervenções nas diversas linguagens trabalhadas com os alunos e favorece o desenvolvimento de todos.
14. Os professores da Educação Infantil sentem-se inseguros para o trabalho com o aluno com deficiência intelectual e nem sempre são apoiados em seu trabalho.
15. No ensino colaborativo a rede de apoio se dá exclusivamente entre professor de classe comum e professor de educação especial.
16. A Inclusão escolar iniciada na educação infantil tem mais possibilidades de ser bem sucedida.

Assim, participaram do estudo 45 professores das quatro Unidades de Educação Infantil, sendo 16 de CEI e 29 de EMEI. Os professores das unidades participaram da pesquisa independente de terem ou não alunos com deficiência no momento.

O contato com os CEIs e EMEIs foi estabelecido por meio do Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) da Diretoria Regional de Educação de São Mateus. E o questionário foi aplicado nos momentos de formação de professores, na jornada pedagógica e nos horários de hora-atividade. Os participantes receberam juntamente com o questionário o termo de consentimento livre esclarecido, nele constava informações sobre a pesquisa e seu objetivo. Ao aceitar participar os mesmos preenchem o termo com os dados pessoais.



Os dados coletados foram analisados quantitativamente, onde as questões fechadas foram agrupadas e demonstradas em gráficos visando melhor visualização dos resultados. A partir da categorização das respostas dos participantes, foi possível extrair as porcentagens correspondentes, de acordo com a recorrência com que apareceram.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Perfil dos participantes**

Em relação ao perfil dos participantes, todos são sexo feminino, com idade variando entre 22 a 62 anos, com maior concentração entre 33 e 43 anos.

A maioria dos professores não revelou sua formação (55,5%), sendo que 31,1% têm formação em Pedagogia e 13,3% ensino superior em outra licenciatura.

Quanto à especialização, somente 40% já cursaram, variando os cursos entre: Educação Especial, Psicopedagogia, Gestão Escolar, Educação Infantil e Informática Educativa.

Quanto ao tempo de magistério, a maioria (46,7%) atua na área de 1 a 10 anos, 20% de 11 a 20 anos e 33,3% de 21 a 30 anos de magistério. No que diz respeito ao tempo de atuação na educação infantil, 35,5% relataram entre um mês a 10 anos, 13,3% de 11 a 20 anos e 28,9% de 21 a 30 anos, sendo que 22,2% não informaram.

Tais dados apontam aspectos relevantes no tempo de magistério e de Educação Infantil. Quando comparado ao tempo de implementação da inclusão no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), percebe-se um tempo concomitante, inferindo-se que a inclusão está caminhando juntamente com tempo de experiência e a prática dos professores tanto novos de carreira, quanto aos que já estavam atuando. Assim, observa-se que a Inclusão na Educação Infantil está num processo de vir a ser, apesar de pouco assistida, vem se constituindo.

Dos 45 entrevistados, 35,5% são do Centro de Educação Infantil (CEI – 0 a 4 anos) e atuam com crianças do Berçário I, Berçário II, Mini Grupo I e Mini Grupo II. O número de alunos, em sala, no CEI varia de 14 a 25 alunos dependendo da turma. Dos que lecionam em escola municipal de Educação Infantil (EMEI – 5 e 6 anos), atuam no infantil I, no Infantil II e com as duas turmas (Infantil I e II). O número de alunos por turma na EMEI varia de 32 a 35, com predomínio de 35 alunos nas salas.

Do total de participantes, 86,7% ministram aula apenas na rede municipal de ensino e 13,3% ministram aulas em outra rede municipal ou estadual.

Bruno e Heymeiyer (2003) revelam que, na Educação Infantil, para que as crianças participem de todas as atividades, o professor deverá estar próximo, fazendo as devidas intervenções. Para tal, será necessário trabalhar em grupos pequenos, com no máximo, dez alunos na creche e vinte na pré-escola, visando incluir, de fato, todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais.

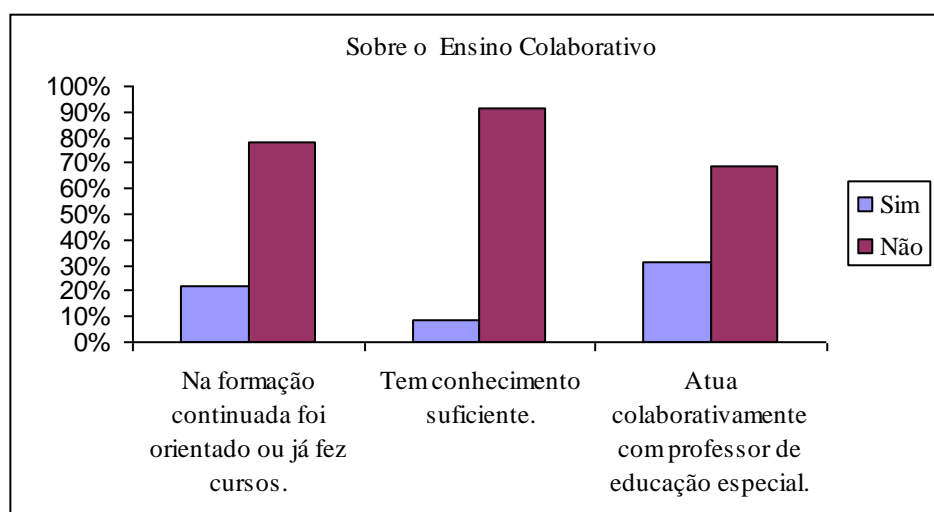
Na questão sobre os professores que lecionam para alunos com deficiência no ano de recolha dos dados, 60% afirmaram que não e 40% afirmaram que lecionam. No entanto, quando perguntados se já lecionaram anteriormente para alunos com deficiência, 80% disseram que sim e 20% afirmaram que não.

As deficiências mais citadas pelos professores foram: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, transtorno global de desenvolvimento, deficiência física, deficiência múltipla e em processo de avaliação.

Um aspecto a ser apontado nos dados é que os professores de Educação Infantil já trabalham ou trabalharam com crianças com as mais diversas deficiências, revelando que as crianças estão acessando a Educação Infantil e que, o artigo 58 da LDB, pode vir a ser aplicado quanto à provisão de serviços as crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, concorda-se com Mendes (2010) a respeito da falta de atenção a essa modalidade de ensino, principalmente porque passa-se por um momento de ampliação de oportunidades a todas as crianças que ainda não tem acesso a Educação Infantil.

A Figura 1 explicita que 77,8% dos professores, afirmaram não ter recebido em seus programas de formação em serviço e formação continuada conhecimento acerca do ensino colaborativo, enquanto 22,2% afirmaram que sim.

Figura 1 – Questão sobre o ensino colaborativo



Diante de tais dados, concorda-se com Mendes (2010) de que os sistemas de ensino devem planejar o ensino colaborativo, assegurando todos os recursos, tempo, verba e profissionais de apoio disponíveis, caso contrário, não haverá possibilidades da colaboração acontecer.

Ao analisar as políticas nacionais e municipais a respeito da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, encontra-se a atuação colaborativa como foco. Embora reconheçam as necessidades enquanto um direito, a garantia destes não segue paralelamente.

No que se refere ao município de São Paulo, a formação dos professores vem sendo validada pelo Decreto nº 51.778/2010, que institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Projeto Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Um dos projetos integrantes do Projeto Incluir é o Projeto Formar, constante do art. 2º no inciso III, ao qual é oferecida formação específica aos professores para atuarem em serviços de educação especial e formação continuada aos profissionais da educação.

Não basta somente uma colaboração e o compromisso dos professores envolvidos, dos gestores e da comunidade, sem as devidas providências do sistema educacional, dando apoio adequado para que os professores possam manter iniciativas inclusivas, principalmente na Educação Infantil, porta de entrada ao sistema educacional.

Quando perguntados se tinham conhecimentos suficientes, a maioria (91,1%) dos professores considerou que não e uma minoria (8,9%) disse que sim.

Dos aspectos apresentados pelos professores, neste estudo, tem sido frequente a falta de formação e informação, quanto ao trabalho em equipe, que deveria ser compartilhado por toda a escola. Os professores têm consciência de que não possuem conhecimento suficiente, ressaltando que na sua formação foram instruídos a atuarem individualmente (CAPELLINI, 2004).

Em relação à prática educativa, 68,9% afirmaram não atuar colaborativamente com o professor de educação especial e, 31,1% disseram que sim.

Um dado frequente envolvendo a atuação colaborativa com o professor de educação especial revela que ela ainda é ausente, como revela Capellini (2004), quando alerta que tanto professor de educação especial quanto professor de sala comum continua com atuações separadas, cada qual no seu espaço.

Com referência a questão aberta, houve cinco comentários por parte dos entrevistados, afirmando não ter professor de educação especial, especificamente nas escolas que atuam.

Um fator crítico nesta questão foi a observação feita por alguns profissionais, demonstrando desconhecimento da legislação do município, quando afirmam que não tem professor de educação especial.

Importante esclarecer que nas escolas de Educação Infantil, em específico, não se encontra esse profissional especializado de modo contínuo, sendo este atendimento assegurado pela Portaria nº 5.718/2004, ocorrendo de modo itinerante e deve ser solicitado pela escola ao Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI) que envia para uma visita um Professor de Apoio e Acompanhamento a Inclusão (PAAI).

Recentemente foi aprovada uma nova Portaria nº 2.496/2012, criada para regulamentar o Projeto Apoiar, integrante do Projeto Incluir, ampliando o atendimento das Salas de Acompanhamento e Apoio a Inclusão (SAAI) para a Educação Infantil em seu artigo 3º, mais especificamente para as EMEI's de 5 e 6 anos, e para CEI's de 0 a 4 anos, em seu inciso 2º do mesmo artigo, assegura o apoio itinerante.

Observa-se a partir dos resultados apresentados acima, que os professores relataram algumas dificuldades no cotidiano do trabalho docente, que poderão interferir no processo de inclusão na Educação Infantil.

### **Concepções dos professores**

Em relação às 16 questões fechadas, foram obtidos os seguintes resultados: na primeira questão, referente ao ensino colaborativo como uma estratégia de ensino que favorece a educação inclusiva, a maioria dos professores (60%) reconhece esta afirmativa, concordando plenamente, seguidos daqueles que concordam parcialmente (15,6%), 13,3% não souberam responder e 6,7% ficaram indecisos, sendo que nenhum discordou da afirmativa.

É interessante ressaltar que, o desconhecimento a respeito do ensino colaborativo, somado aos resultados da questão 1 e 2, nos remete à ideia do que entendem que seja esta estratégia de ensino e o tempo para o planejamento e avaliação. Embora concorde, seu entendimento é superficial quando comparado aos dados sobre a aplicação e atuação na classe comum.

O ensino colaborativo, de acordo com Wood (1998), tem sido promissor na educação inclusiva, como uma estratégia de ensino poderosa para obter sucesso no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. E, conforme Mendes (2010), a chave para atuação colaborativa está no tempo de planejamento, no desenvolvimento e na avaliação.

A questão 2 se refere à demanda de tempo para planejar e avaliar no ensino colaborativo, sendo que a maioria respondeu que concordaram plenamente (57,8%), 17,8% não souberam responder, 13,3% ficaram indecisos, 8,9% concordaram parcialmente e 2,2% discordaram plenamente.

Os resultados abaixo vêm corroborar com Mendes (2010) e Capellini (2004) quando explicitam ser frequente em vários estudos a ideia de que, os professores, na perspectiva inclusiva, não trabalham sozinho.

Na questão 3, referente a rede de apoio na educação inclusiva, 40% dos professores concordaram plenamente com a afirmativa, 33,3% discordaram plenamente, 15,6% concordam parcialmente, 6,7% discordaram parcialmente, tendo um empate de 2,2% de indecisos e que não souberam responder.

Os professores reconhecem a necessidade do outro, entretanto, conforme se observa no resultado da questão seguinte há uma visão distorcida sobre como este apoio ocorre na sala comum.

Os resultados para a questão 4 mostram que 42,2% dos professores concordaram plenamente com a afirmativa de que o ensino colaborativo deverá proporcionar ao professor da classe comum um monitor, enquanto 20% discordaram plenamente, 15,6% não souberam responder, 13,3% concordaram parcialmente, indecisos e que discordam parcialmente, perfazem 4,4% cada um.

Capellini (2004) e Mendes (2010) revelam que é um grande desafio colocar dois professores numa mesma sala, considerando que ao longo de sua formação foram instruídos a atuarem sozinhos, evidenciando de início uma sobreposição de um sobre o outro em relação aos alunos.

Na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de acordo com Capellini (2004), a única pessoa que permanece na sala de aula é o estagiário que auxilia o professor no apoio, exclusivamente, ao aluno com deficiência, sem muita interação com as outras crianças e sem troca de experiências significativas.

A questão 5 diz respeito ao apoio do professor ao aluno com deficiência na classe comum, sendo que a maioria discorda plenamente (35,6%), 26,7% não sabem responder, 13,3% discordaram parcialmente, com empate de 8,9% entre os que concordam plenamente e parcialmente e indecisos perfazem total de 6,7%.

Os professores parecem divididos quanto ao apoio na classe comum revelando desconhecimento. Capellini (2004) pontua que, o ensino colaborativo vem ser um suporte para apoiar alunos com deficiência na sala comum, embora este apoio poderá vir a beneficiar os professores.

Há opiniões diversificadas quanto à questão 6, sobre as responsabilidades compartilhadas entre professor especial e comum, predominando 46,7% que concordam plenamente, 20% discordaram plenamente, 17,8% concordaram parcialmente, não souberam responder 8,9%, indecisos 4,4% e 2,2% disseram discordar parcialmente.

A maioria dos professores reconhece a importância da atuação do professor de educação especial no contexto comum. No entanto, concorda-se com Capellini (2004) quando afirma ser imprescindível que, ao compartilhar responsabilidades de planejar, ensinar e avaliar os alunos haja um compromisso com flexibilidade, respeito e apoio entre ambos os professores.

As respostas, na questão 7, estão bem distribuídas nas seis opções no que se refere a rede de apoio ser, exclusivamente, entre professores comum e especial, em que 26,3% dos professores discordam plenamente, 24,4% concordam plenamente, 20% não souberam responder, 13,3% concordaram parcialmente e estavam indecisos 11,1%, sendo que 4,4% discordaram parcialmente.

A proximidade de resultados entre os discordam e os que concordam, pode evidenciar uma resistência em admitir que o professor necessite de outro profissional exclusivamente na sala de aula, espaço que para muitos é território próprio.

A questão 8 se refere ao acompanhamento contínuo e sistematizado para alunos e professores da classe comum, onde há uma prevalência de 53,3% que concordaram plenamente, 20% concordam parcialmente, 13,3% não souberam responder, 6,7% estavam indecisos, discordaram parcialmente 4,4% e discordaram plenamente 2,2% dos professores.

Tais resultados assemelham-se aos de Capellini (2004), entendendo que nesta estratégia de ensino dois professores com habilidades diversas atuam juntos no contexto da classe comum, de modo coordenado e definido, compartilhando saberes, atendendo assim a necessidade dos alunos.

O professor de educação especial vem dar suporte na sala de aula, com uma frequência pré-definida, de acordo com as necessidades da escola, dos professores e principalmente do aluno com deficiência, participando ativamente junto à equipe escolar no processo de inclusão.

Observa-se nos resultados da questão 9 (O trabalho dos professores de Educação Especial como itinerantes favorece o trabalho do professor da classe comum e do aluno com deficiência) uma discordância plena de 35,6% dos professores, concordância parcial de 26,7%, concordância plena de 17,8%, sendo que 8,9% discordam parcialmente, 6,7% ficaram indecisos e 4,4% não sabem responder.

Mendes (2010) revela resultados semelhantes em seus estudos, onde o apoio as creches eram por meio de visitas de profissionais itinerantes, apontado pelos educadores como insuficientes, sugerindo um acompanhamento contínuo na sala comum, direcionado tanto para eles quanto para as crianças. Rabelo e Mendes (2011) concluem em seu estudo que o ensino colaborativo é a única forma de apoio ao professor buscando meios para superação das dificuldades.

A questão 10 visou levantar entre os professores se o ensino colaborativo na Educação Infantil permite intervenções nas diversas linguagens trabalhadas como os alunos, favorecendo o desenvolvimento de todos. Nesta, há prevalência de 64,4% dos professores que concordam plenamente, 20% concordam parcialmente, 11,1% não sabem responder e 2,2% indecisos e que discordam plenamente cada um.

A Educação Infantil pode ser considerada um terreno fértil para disseminar práticas inclusivas, devido a sua dinâmica lúdica. Geralmente as adequações para receber alunos com deficiência e garantir ensino de qualidade são simples, mas exigem olhar mais apurado quanto às possibilidades de cada criança onde as intervenções devam ocorrer. Mendes (2010) ressalta ser imprescindíveis intervenções durante as brincadeiras ou em outras rotinas, ocorrendo de forma contextualizada. Neste aspecto o ensino colaborativo enquanto uma estratégia pedagógica vem favorecer o desenvolvimento das crianças e dos professores envolvidos, somando habilidades de educação especial e desenvolvimento para melhores intervenções, adequações e apoio.

Na questão 11 referente a exigência de conhecimentos específicos para atuar na inclusão escolar, 35,6% responderam que concordaram plenamente, 26,7% concordaram parcialmente, 22,2% discordaram plenamente, 8,9% ficaram indecisos, 6,7% discordaram parcialmente.

Entende-se que há uma necessidade dos professores em ter clareza sobre a deficiência e suas implicações, portanto temos que considerar a necessidade de uma formação continuada, esclarecendo e pontuando algumas questões, ao passo que o profissional que tem conhecimento específico, geralmente, é o professor de educação especial. Este é responsável pela atuação colaborativa propagando os conhecimentos a forma de apoio e suporte a alunos e professores.

Para Mendes (2010) o aperfeiçoamento da prática docente com novas estratégias de ensino, é fundamental, para que os professores possam trabalhar de modo diferenciado, adaptado a todos os alunos, tenham eles necessidades educacionais ou não.

Na questão 12 houve um predomínio de 64,4% dos professores que discordaram plenamente da afirmativa sobre a retirada do aluno com deficiência intelectual da classe comum para se trabalhar a socialização, 17,8% não souberam responder, 13,3% discordaram parcialmente e 4,4% indecisos.

Considerando a realidade da Educação Infantil em que o aprendizado se dá por meio de interações constantes e vivências a serem exploradas, com diversos estímulos por meio de brinquedos e brincadeiras, é impossível pensar em socialização e aprendizado sem a presença do outro enquanto mediador e potencializador de novas aprendizagens. Mendes (2010) vem constatar em seus estudos que ambientes inclusivos são mais estimuladores e favorecem o desenvolvimento das crianças.

Concorda-se com Evans et al (1993 *apud* MENDES, 2010) quando consideram que programas pautados na retirada da criança da classe comum tem sofrido críticas. A retirada das crianças com necessidades educacionais especiais do contexto da classe comum impedem o contato com seus pares sem deficiência, perdendo as oportunidades da classe comum, diminuindo o desenvolvimento social, reforçando o estigma de uma educação segregada.

Na questão 13 há uma divisão de opinião quanto aos tempos e espaços na educação infantil dificultarem a inclusão. Embora 40% discordam plenamente, 24,4% concordam plenamente, 20% concordam parcialmente, 8,9% discordam parcialmente, 6,7% indecisos.

Os tempos e espaços na Educação Infantil não são dificultadores, mas sim chave para participação dos alunos com deficiência, dependendo da forma como são estruturados e das atividades dirigidas ou mediadas pelo professor.



Bruno e Heymeyer (2003, p. 7) alertam para o fato de que “a organização de tempos e espaços envolve todas as atividades de cuidado, de brincadeiras ou aprendizagem dirigida [...] requerem planejamento cuidadoso para que a criança possa interagir”.

Os resultados da questão 14 revelam que, 77,8% dos professores, concordam plenamente com a afirmativa sobre a insegurança no trabalho com os alunos com deficiência e a necessidade de apoio, 13,3% concordam parcialmente, 6,7% discordam plenamente e 2,2% discordam parcialmente.

Os resultados e a frequência dos que concordam, corroboram com os estudos de Mendes (2010) na afirmação dos professores de educação infantil quanto à falta de apoio e insegurança. A autora alerta para a importância da formação continuada como forma de instrumentalizar os educadores a lidar com as necessidades educacionais diferenciadas destes alunos, de modo mais específico na educação infantil.

A questão 15 demonstra que, 82,2% dos professores discordam plenamente que a educação infantil não necessita de apoio, 8,9% não souberam responder, 4,4% concordam parcialmente, houve empate de 2,2% entre os indecisos e os que discordam parcialmente.

Esses resultados vêm validar a afirmativa de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), de que a Educação Infantil poderia facilitar a inclusão por viabilizar várias habilidades gradualmente, inclusive sociais, aumentando a probabilidade de permanência e sucesso nos níveis de ensino. Para acessarem conteúdos acadêmicos posteriormente, as crianças na Educação Infantil desenvolvem habilidades que lhe auxiliaram no acesso a outros conhecimentos, se isso fosse levado em conta, e os devidos apoios fossem efetivados, grande parte das dificuldades no Ensino Fundamental seria diminuída.

E por fim, a questão 16 (A inclusão escolar iniciada na Educação Infantil tem mais possibilidades de ser bem sucedida), mostra que 80% dos professores concordam plenamente com a afirmativa, 11,1% concordam parcialmente, 4,4% indecisos, com empate de 2,2% para cada dos que discordam plenamente e não souberam responder.

A literatura enfatiza a importância de a educação inclusiva começar pela Educação Infantil, como já previsto na Declaração de Salamanca (BRASIL,1994). Os professores, participantes deste estudo, também reconhecem a importância da inclusão na Educação Infantil. Em seus estudos Mendes (2010) explicita que as crianças com necessidades educacionais especiais, quando em ambientes inclusivos, têm mais chance de se desenvolver, por estarem expostas as práticas apropriadas para sua idade, com pares mais

habilidosos, tendo-os como modelo positivo de interação e podendo constituir-se como um excelente meio de desenvolvimento infantil. No entanto, não basta somente o acesso, mas a garantia de suporte apropriado para que se desenvolvam plenamente.

Nas observações dos professores na questão aberta a comentários, houve como categoria recorrente a formação de professores. Nos relatos, observa-se uma consciência de que os docentes necessitam de conhecimentos apropriados para atender a todos e que o apoio deve, primeiramente, iniciar na unidade educacional como um todo e em seguida as instâncias maiores (Diretoria Regional de Ensino). Capellini (2004) explicita que o professor necessita de seus pares para refletir sobre a prática de modo colaborativo, com todos os envolvidos no processo e mais especificamente no ambiente escolar.

Em contrapartida, um dos docentes ao relatar suas dificuldades iniciais com alunos com deficiência, demonstrou que sua busca por cursos paralelos o fez ampliar seus olhares sobre a temática em questão.

O investimento pessoal na formação docente visando a uma identidade profissional e a reflexão sobre a própria prática possibilita ao professor o desenvolvimento de atitudes reflexivas, buscando compreender o desenvolvimento de seus alunos, construindo saberes e autonomia a partir de sua própria prática.

A partir dos dados apresentados, observa-se que, embora a maioria dos professores reconheça o ensino colaborativo como uma estratégia de ensino, tal conhecimento mostra-se superficial, evidenciando certa resistência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Infantil recentemente vem fazendo parte de um cenário em construção, ganhando espaço enquanto parte do sistema de ensino, num movimento constante de novas significações e encaminhamentos. Concomitante a este fortalecimento da Educação Infantil, o movimento pela educação inclusiva se amplia por todo mundo, favorecendo o repensar de políticas e práticas educacionais com vistas a garantir o direito de todos à educação.

Novas atribuições são delegadas às escolas, que necessitam de mudanças e adequação em seus fazeres. A educação especial passa a fazer parte do ensino regular, surge a necessidade de um trabalho desenvolvido em equipe, o ensino comum e o ensino especial precisam juntar seus saberes para executar novas formas de agir e atender a todos em suas especificidades.

Deste modo foi possível perceber como essas mudanças tem chegado à primeira etapa do ensino básico, a Educação Infantil. Ainda são escassas pesquisas sobre educação inclusiva na Educação Infantil, há diversos documentos assegurando apoio nesta modalidade de ensino, mas a forma como vem ocorrendo pouco tem contribuído no processo de inclusão.

Os professores têm consciência da importância de sua atuação e reconhecem que necessitam de apoio para atender a todos, mas muitos não sabem sequer da existência do professor de educação especial, demonstrando que nesta modalidade, o ensino colaborativo nunca existiu. Afinal o trabalho em equipe não tem acontecido de fato.

O ensino itinerante, realidade da Educação Infantil, não tem dado conta de atender a demanda existente e acompanhar de fato o processo de inclusão, devido à falta de recursos humanos, acompanha somente alguns aspectos do aluno muitas vezes sem ter contato com o contexto e com o professor. As Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão, já estão sendo implementadas nas escolas de Educação Infantil, no entanto devem ser desenvolvidos estudos sobre a validade deste espaço, uma vez que muitas escolas ainda assim não terão este recurso.

A educação continuada, embora assegurada por várias instâncias tenha sido de extrema importância e relevância para mudanças nesse quadro, a atuação dos dois professores (ensino regular e ensino comum) poderia ser uma estratégia pedagógica importante na educação, sem necessitar de uma sala específica, no caso da Educação Infantil, mas sim de recursos que viabilizasse a atuação conjunta destes profissionais.

A formação continuada pode minimizar vários obstáculos da formação inicial dos docentes, mas deve-se pensar como ela vem ocorrendo e se está potencializando alterações nas práticas cotidianas da sala de aula. Um aspecto vital a ser considerado também nas escolas seria um melhor aproveitamento, inclusive para trocas e vivências que deveriam ser mais compartilhadas de horário que as escolas têm proporcionado aos professores em seus horários de estudo.

Há diversas implicações a serem feitas a respeito da inclusão na educação infantil que necessitam ser estudadas e reorganizadas. O estudo aqui realizado é apenas um passo para novas contribuições, buscando fomentar discussões e novas reflexões para inclusão escolar na Educação Infantil, considerando que a Política de Atendimento de Educação Especial do Município de São Paulo tem se mostrado consistente, mas ainda precisa de ajustes ao longo de sua exequibilidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* - promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 16 jul. 1990. Seção I, p. 13.563-13.577.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUNO, M. S.; HEYMEYER, U. Educação Infantil - Referencial Curricular Nacional: das possibilidades as necessidades. *Revista Benjamin Constant*, n. 25, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.claretiano.edu.br/phl8/pdf/digital/122982.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

\_\_\_\_\_. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, A. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25003/16750>. Acesso em: 24 jan. 2012.

RABELO, L. C. C.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo e inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...* Londrina: UEL, 2011. p. 1915-1924. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2012.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 51.778 de 14 de setembro de 2010*. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Projeto Incluir. São Paulo, set. 2010. Disponível em:  
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC2010/D51778PROGRAMAINCLUI.htm>. Acesso em: 10 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 5.178 de 18 de outubro de 2004*. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415/2004, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo, out. 2004. Disponível em:  
[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Portaria\\_5718.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Portaria_5718.pdf). Acesso em: 25 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 2.496 de 01 de novembro de 2012*. Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento a Inclusão – SAAI. Disponível em:  
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202012/P2946SAAI.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em:  
[www.unesco.org.br/publicacoes/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicacoes/doc-internacionais). Acesso em: 26 jan. 2012.

WEST, F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial Education and Special Education (RASE)*, n. 11, p. 22-23, 1990.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, n. 30, p. 395-407, 1997.

Recebido em janeiro de 2014  
Aprovado em abril de 2014