

Currículos praticados e redes de saberes na educação especial

Anelice Ribetto*

Resumo

Com esse trabalho pretendo compartilhar as maneiras como fomos negociando currículos possíveis ou, as maneiras em que se teceram *currículos praticados* entre alunos e famílias, vizinhos e professoras de uma escola especial estadual¹. Compartilhar as maneiras como fomos tecendo redes que nos permitiram a concretização desse currículo em ações coletivas dentro e fora dos *espaçotempos* escolares, e, acima de tudo, negociar um currículo incerto, inacabado e atravessado pela diferença: diferenças que, construídas intersubjetivamente, ao mesmo tempo não puderam ser controladas, limadas, maquiadas, ou incluídas, feitas invisíveis.

Palavras-chave: Alteridade. Redes de Conhecimentos. Currículos Praticados.

Experienced curriculums and knowledge nets at especial Education

Abstract

In this paper I share the means by which a group in which I participated negotiated possible curricula or, put in other words, the ways in which *practice-based curricula* were woven by involving students and families, neighbors and teachers in a special state school. I also share the methods used to develop networks that permitted us to solidify the curriculum using collective action within and outside the school *timespaces*, and, above all to negotiate the uncertain curriculum, unfinished and characterized by difference: differences that were on the one hand constructed subjectively among participants, and on the other unable to be controlled, polished, or inclusive, made invisible.

Keywords: Otherness. Knowledge Networks. Practice-Based Curricula.

* Psicóloga - Mestranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. www.uff.br/edu/pos

1. Introdução

después de haber bailado,
¿Cómo hablar del bailar...? (Sebastián Bertucelli)

O movimento que tenho que fazer para escrever esse texto é de ir até a minha própria prática como psicóloga de uma escola, e ao narrar (narrar-me) encontrar os fios das teorias desse *saber praticado*, que me permita falar de *prácticateoríapráctica*. Implica, pelo tanto um exercício de mergulho no cotidiano. Assim, esse texto busca

[...] trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais (BARBOSA, 2003, p.1)

Quando comecei a trabalhar como psicóloga na *Escuela Especial “Jerónimo L. de Cabrera”*² um dos “pedidos” formais que recebi da instituição foi realizar o diagnóstico de um grupo de alunos que estava tentando ingressar na escola. Fazia dois anos, eles e suas famílias recebiam atenção individualizada centrada na “reabilitação” de parte da psicopedagoga e fonoaudióloga, num modelo clínico. O pedido de diagnóstico denunciava que, a pesar do tempo de trabalho, não “sabíamos” o que era que os meninos “tinham”? Os informes apresentados por médicos –quando tinham- eram imprecisos e as mães não conseguiam compreender as condutas dos filhos; como resumo: os alunos tinham **direito** de ingressar na escola, nós profissionais não sabíamos o que fazer com eles.

Como explico melhor isso? O “diagnóstico caracterizava” esses alunos como membros de *famílias em situação de risco social*³ e, como *personas com múltiplas deficiências*. Segundo Polti,

[...] se considera una persona con multi impedimento, multi discapacidad o necesidades múltiples a aquella que debido a la intensidad de sus problemas físicos, mentales, sociales y emocionales, o a la combinación de todos ellos, necesita servicios educativos, sociales, psicológicos y médicos más allá de aquellos que hoy ofrecen los programas tradicionales regulares y especiales, con el fin de maximizar su potencial integral para su participación más saludable en la sociedad (POLTÍ, 2002, p.1)

A escola não tinha uma história de trabalho (a ausência era a história) com esse “tipo” de aluno, diria, com esse “tipo de patologias”, e, todas as referências que tentávamos puxar para “compreender” - no sentido de fazer alguma coisa mais familiar 4 essa situação na que ficávamos submersas, mais desestruturadas ficávamos: era impossível atender as necessidades dos meninos com os “padrões referenciais” que até o momento considerávamos pertinentes. Entre o direito deles, e a nossa incapacidade/deficiência, uma situação “nova” onde os “deficientes”, não tínhamos certeza de que “lado” estavam.

2. Começamos a pensar outras formas de aproximação ao problema.

A primeira coisa que acordamos, entre os profissionais, foi falar com os pais. Ou seja, com a mãe, porque era a única que vinha às reuniões. Explicamos a nossa total ignorância profissional, e, até, as nossas angústias pessoais ao

encontrarmos de cara com um quadro que pensávamos que “não existia” ao menos nas escolas (ainda que fossem escolas “especiais”)

Fizemos contato com profissionais de uma Fundação⁵, que, em parceria com o *Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*, Argentina, estavam oferecendo formação para escolas que aceitaram o desafio da inclusão escolar de pessoas com múltiplas deficiências. Constituímos uma equipe de trabalho formada por professoras de educação especial, de música e de educação física, psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, cozinheira, diretora e, mães e alunos. Nosso desejo era pensar coletivamente as maneiras como esses meninos iam ser “escolarizados”.

Mediados pelos encontros de formação que recebemos do pessoal da Fundação, *inventamos* outra maneira de aproximação diagnóstica, que nos permitira compreender melhor os contextos onde os alunos viviam e as maneiras com que as pessoas, até chegar a nossa escola, tinham conseguido “*virar-se*” o tempo todo. Essa consideração é de fundamental importância já que foi justamente quando percebemos os nossos limites e ignorâncias, reconhecemos que outros podiam nos mostrar suas “*maneiras de fazer*” (CERTEAU, 1994) e, valoriza-las como saberes tão preciosos como os nossos.⁶ Assim, estou agora *refletindo-teorizando* sobre minha prática e encontro a meu grande amigo e orientador de pesquisa na minha graduação, Sebastián Bertucelli dizendo

los profesionales no marcamos el camino, sino que debemos aprender a buscar, dejamos llevar y dar servicios en el contexto de estructuras heterárquicas preexistentes a nuestra llegada... aprender a integrarnos a movimientos de búsqueda de salud ya existentes en las poblaciones de las Américas, alternos todavía, pero que en forma reiterada y cotidiana dan muestra de ser eficaces, eficientes y efectivos (BERTUCELLI, 1997, p.190)

Acreditávamos que eles tinham coisas a falar, não só planos com sugestões (regras) profissionais para seguir; sugestões que também seriam importantes, porém, geradas numa conversa onde estivesse permitida a negociação dos múltiplos sentidos de uma sugestão.

A “maneira” inventada pela equipe de trabalho rompia com as formas que, até o momento, conhecíamos: tratava-se de *pensarfazer* coletivamente um currículo para esse aluno.⁷ Começamos por tentar pensar a deficiência, nesses “casos” as múltiplas deficiências, não como uma propriedade privada do sujeito “nomeado” e sim como uma construção político-social que de certa forma nos comprometia a todos⁸.

A “DEFICIÊNCIA” como um nome constituído intersubjetivamente, nas relações que se tecem nas diversas redes, presume uma mudança do paradigma: o ser humano não é um “*self encapsulado*”⁹, vai se constituindo nessas múltiplas relações que estabelece dentro das diferentes redes sociais, diferentes redes de saberes. Nossos conhecimentos, re-conhecimentos, maneiras de relacionarmos, nossas diferenças e semelhanças, nossas contradições e coerências, nossas teorias entendidas como *meras hipóteses* (ALVES, 2001) se tecem em uma rede que atravessa o cotidiano, e é ali onde a alteridade toma forma: a noção de *rede de conhecimentos* que, como nos diz Alves (op.cit.), *não obedeça linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos*

fos; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação (p.30.)

Como se concretizaria esse “novo” paradigma nas práticas cotidianas da nossa escola, nos processos de tessitura dos currículos? Considerando que *os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação* (BARBOSA, 2003, p.1)

Saimos então do espaço-lugar formal da escola e começamos a ter os encontros nas casas dos alunos: conheceríamos os demais lugares onde eles transitavam, os cheiros, sabores, ruídos, músicas, texturas, que eram familiares para eles. Nós e cada família, convidamos os demais parentes que tinham contato com o aluno; convidamos os profissionais que atendiam “as deficiências dos meninos” no sistema público e/ou privado: pediatras, fisioterapeutas, neurologistas, etc.; convidamos os vizinhos com quem o aluno tinham algum contato: motoristas de táxi, padeiro, vizinha, etc.

A partir desse encontro tentávamos reconhecer os saberes que ali circulavam: uma de nós, geralmente eu, junto com a mãe explicávamos sinteticamente por que estávamos ali, e quais eram as expectativas sobre o nosso encontro: tentar, coletivamente, tratar de entender: como esse aluno tinha chegado ao diagnóstico? Como e com quem esse aluno estava relacionado? Quantas eram as pessoas com quem se relacionava? Qual era a “qualidade” dessas relações? Quais eram as preferências dele –comidas, jogos, elementos, espaços, músicas, etc.? Quais eram as coisas que não gostava? Como nós sabíamos/ percebíamos que era assim? Como era um dia completo dele (desde que acordava, tomava banho, com quem, se saía, para onde, com quem, para que, como e com quem se alimentava, onde e como dormia, etc.)? Quais eram os sonhos de cada um em relação a ele? e, quais eram as coisas que consideravam que podíamos começar a pensar coletivamente para ir transformando aquele espaço-tempo num “*espaçotempo de sonhos possíveis*”?¹⁰

“*Entre mate y mate*”¹¹, essa conversa ia sendo desenhada sobre enormes folhas de papel penduradas nas paredes das casas onde todos podíamos “ver” como se cruzavam ou não nossos saberes: chamamos de MAPAS¹² essas produções que tinham uma foto com o nome do aluno no centro dum enorme círculo. Por ex. o *mapa de relações* ou de *lugares de preferências* estava dividido em três *espaçotempos*: família, escola e comunidade. Dentro de cada *espaçotempo*, desenhávamos as pessoas que o povoavam, e, com linhas de diferentes cores tentamos “qualificar” as relações entre essas pessoas e o menino –considerando a fala de todas as pessoas presentes-¹³.

Assistimos assombrados como se desenhava um forte vínculo com a mãe e com a pessoa da escola que trabalhava mais tempo com ele, vimos os poucos espaços –exceto a casa, a “sala” da escola e a casa de algum familiar- que o menino freqüentava; vimos a qualidade das preferências que as famílias e vizinhos podiam identificar e que nós, desconhecíamos¹⁴; a quantidade de gestos e sons que nós só considerávamos “alaridos sem muito sentido”, impossíveis de compreender desde a nossa lógica onde a linguagem escrita e a linguagem oral –nessa hierarquia- são consideradas como únicas e válidas; percebemos os diferentes “olhares” entre os membros da família ou entre os professores.

Hoje, retomo essa experiência para refletir sobre identidade e currículo, para refletir sobre “os outros” , esses outros que não controlamos

[...] esse outro existe não porque sua existência e reconhecida, porque é aceito, cotejado, comparado, excluído e/ou incluído, tolerado, examinado, respeitado, considerado, etc. O outro, aqui, sempre esteve, mas em um tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas, sua própria percepção de ser outro, não obedece de forma submissa à nossa ordem...(p.62)...a presença do outro independentemente de nossa percepção...(SKLIAR, 2003, p. 63)

Ainda que *desbordadas*¹⁵, tínhamos que encontrar alguma coisa para trabalhar na escola: *e se não? ...*

Então, só tentando compreender e respeitar a lógica do outro, lógica do caos, lógica que visibilizava a necessidade da discussão dos currículos formais da escola: os espaços de encontro mudariam porque as aulas seriam a maior parte do tempo nos espaços de preferência do aluno, tentando ampliar os lugares da comunidade; os elementos que mediaríamos as nossas relações pedagógicas seriam escolhidos em função das preferências do aluno: música, texturas, sabores, etc.; as mães ou irmãos mais velhos, ou tios seriam *co-professores* pelo menos duas vezes na semana. Os vizinhos acompanhariam algum tipo de atividade dos alunos, na medida do possível. Os “conteúdos” sofreriam mudanças a partir da consideração dos desejos e possibilidades. Por ex. Ariel tinha 13 anos - no último *Mapeo*, que foi no ano 2002 - andava só com ajuda, não falava, tinha sérias disfunções visuais, usava fraldas e suas condutas “sociais” eram rejeitadas pela maioria das pessoas, nós inclusive e a própria família. Ele cuspiava, arrotava, peidava, sem discriminação de lugar, e, cada dia ficava mais isolado na sua casa, só com sua mãe. O pai trabalhava na roça e suas quatro irmãs iam crescendo e fazendo suas vidas fora do sistema familiar. Ariel não freqüentava espaços da comunidade, exceto a escola. Mas, Ariel também gostava de comer, ainda que necessitasse de ajuda, gostava de dançar e ouvir música, gostava dos espaços abertos; sua mãe reunia-se conosco, negociávamos formas de relação com Ariel; suas irmãs expressavam angústia mas, ao mesmo tempo, tinham desejos de fazer alguma outra coisa. Foi necessário conversar muito com o chofer do táxi que finalmente aceitou pegar Ariel em casa e na escola sem a mãe, depois de re-significar juntos as condutas que “*provocam nojo e ao mesmo tempo culpa do nojo em mim*” dizia o chofer.

Então, durante todo um ano “acadêmico” trabalhamos “*saídas à comunidade*”.

As “*salas de aula*” foram num café, num banco, numa praça, numa farmácia, etc. Éramos duas profissionais da escola e um familiar acompanhando Ariel junto com um grupo de alunos; todo o trabalho de asseio pessoal e alimentação foi mediado por elementos que ele gostava –ainda que econômicos- e pelas pessoas com que ele tinha uma relação de confiança mais forte; “*os tratamentos fonoaudiológico e psicomotor*” se realizavam ali, tentando olhar as formas de caminhar que lhe machucavam, de usar as cadeiras, de deglutir os alimentos, de pegar a colher, etc.

Um ponto fundamental é que as suas maneiras comunicacionais demandaram um esforço de nossa parte, porque nos muitos e diferentes sons, queixas, gemidos, risos, corridas, balanceios, nojos, gritos e silêncios havia “*uma palavra dita*”¹⁶,

só que nós éramos quem tentaríamos, se não compreender, pelo menos respeitar essa sua lógica. Aprender também a “seguir ignorando”... *a suportar o mistério*. Acho que SKLIAR dá uma dimensão das complexas formas de compreendermos, um pouco melhor, as tessituras das subjetividades e a alteridade. Ao colocar a idéia de “*temporalidade disjuntiva*” (SKLIAR, 2003, p.63) ele coloca na discussão a existência de uma subjetividade única-mesma/em/si/mesma-unívoca, capaz de nomear e de dar conta do mundo só através das suas próprias regras: sua própria língua, seu próprio espaço, seu próprio tempo, que na realidade não seria outra coisa que inventar ao outro do mesmo.

Ainda que as palavras fiquem presas ao tentar contar essa experiência, e puxar alguns fios das teorias sobre currículo, poderia dizer que essa é a minha consideração atual de como foi criado o “**Proyecto Educativo para Personas con multi-déficit**”¹⁷, sem pretensões de ser a única e verdadeira. Ser só uma das possibilidades de narrar essa *prácticateoríapráctica* na que estou mergulhando. Ser “*apenas interpretações ilusórias*” (CERTEAU, 1994, p.73).

3. Referências

ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: _____; BARBOSA de OLIVEIRA, I. (Org). *Pesquisa no/do cotidiano. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARBOSA, I. de O. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. In: REUNIÃO ANUAL DE ANPEd, 26, 2003. Poços de Caldas, 2003. disponível em: <<http://www.anded.org.br/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2005

BERTUCELLI, S. *Redes comunitarias en salud pública: la experiencia de Río III*. Córdoba: fundacion Banco de Río III 1997.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FIGUEROA, N.; SOSA, A. La familia. la familia en riesgo social. In: _____. (Comp.) *Publicación de bibliografía del curso de pos grado familia: su problemática actual*. Río IV: CETAL, 2001.

FILE, V. *Negociação dos desejos - a linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como questão de direito 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2000.

GOOLISHIAN, H.; ANDERSON, H. A. Narrativa e self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Meio digital. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13. UNICAMP/SP, 2001.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

MORTARINO, A. et al. "Proyecto educativo para personas con necesidades múltiples". General Cabrera: Publicación interna de la Escuela Especial "Jerónimo Luis de Cabrera" aprobada por Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2000, 2001, 2002.

POLTI, S. *Cartilla personas con multi-discapacidad o necesidades múltiples*. Córdoba: Programa Hilton-Perkins Delegación Córdoba, 2002.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WATZLAWICK, P. et al. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, 1987.

Notas

¹ Membros da Equipe de trabalho do/no "Proyecto Educativo para personas con discapacidades múltiples", Escuela Jerónimo Luis de Cabrera, Pcia. de Córdoba, Argentina.

² Setembro de 1996.

³ Segundo FIGUEROA e SOSA (2001, p.4) son aquellos sistemas que padecen estructuralmente condiciones de vulnerabilidad de sus hogares asociados a la condición de pobreza. Estas condiciones generan procesos de marginalización de- socializante que los coloca en peligro de caer en la zona de exclusión social (marginalidad profunda)...

⁴ Seria "o sujeito da compreensão (...) o tradutor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença traduzindo-a a sua própria linguagem." (LARROSA e SKLIAR, 2001, p.19)... mas é um outro do mesmo, coisificado, outro que controlo, outro que eu faço compreensível mudando sua própria lógica, fazendo dele um outro eu.

⁵ Consultar: www.satlink.com/usuarios/h/hperkins/

⁶ "...Venho fundamentando-me em uma crítica ao modelo da ciência moderna que vem tratando os conhecimentos cotidianos como menores em relação ao conhecimento dito científico, negligenciando a partir daí, tanto os processos cotidianos de criação e transmissão de conhecimentos, quanto os complexos e múltiplos enredamentos entre esses modos de conhecer que, para nós, são partes de um único e mesmo processo, o da tessitura em rede de conhecimentos, na medida em que nenhum de nós aprende isoladamente este ou aquele tipo de conhecimento" (BARBOSA, 2003, p.4)

⁷ Nesse sentido, I. BARBOSA encontra como função dos estudos dos currículos praticados "re-valorizar os saberes da prática, criados e recriados cotidianamente por aqueles que têm sobre si a responsabilidade de "aplicar" as propostas advindas dos mais diversos gabinetes, é o desafio que enfrentamos"(2003, p.9) que eu não só consideraria no contexto de meu texto só aos professores, se não, as famílias e as pessoas "comuns" que formam a comunidade.

⁸ Salvador MINUCHIN faz uma sugestão, a partir de Gregory Bateson quando falou em "ecología de la mente" que "el ser humano, la familia son sistemas abiertos en interrelación continua con otros sistemas que determina y por los cuales es determinada; de esta manera cualquier acontecimiento tiene que ser analizado de manera circular, no lineal, lo que genera un cambio fundamental en las teorías que explican el fenómeno psíquico o educacional como causa o consecuencia directa de otro (concepción lineal del mundo) Ver a la familia como sistema significa observarla a través de sus miembros, en las relaciones que éstos establecen entre sí y las regularidades que aparecen en la secuencia de sus comportamientos... es un sistema en constante transformación y que intenta adaptarse a las diferentes exigencias de los diversos estados de desarrollo por los que atraviesa... (MINUCHIN, S.1982)

⁹ Harold A. GOOLISHIAN e Harlene ANDERSON (1996) escrevem "A ciência moderna e as psicologias

Anelice Ribetto

tradicionais determinaram uma divisão entre self e não-self (self encapsulado)... (p. 192)... Existe uma "concepção narrativa" do self, o self como narrador, como resultado do processo humano de produção do significado por meio da linguagem. De uma forma mais simples, os seres humanos sempre contaram histórias entre si, e escutaram o que outros contaram: sempre compreendemos o que somos e quem somos a partir das narrações que nos relatamos mutuamente" (p.193)

¹⁰ Frase "roubada" de um rascunho sobre o projeto de pesquisa da minha colega Maria (Mestrado em educação da UFF, 2004);

¹¹ Bebida popular argentina, similar ao "chimarrão" brasileiro... da frase "entre mate y mate" não consigo fazer uma tradução ao português;

¹² Deixo o termo "MAPA" ainda considerando as suas limitações e as implicâncias epistemológicas, no sentido que "el mapa no es el territorio", foi o termo que usamos na equipe;

¹³ Surgiam assim diferentes verdades que a gente tinha que negociar: por ex. A mãe do Ariel dizia: "-Ele tem uma boa relação com a irmã mais nova, uma relação muito forte..." a menina, ali presente dizia "Ele... ele gosta de mim... mas, eu me canso... eu não gosto que ele me siga a todos lados, e o tempo todo...";

¹⁴ "O Ariel gosta da água no copo plástico...se você coloca água num copo de metal, ele não gosta, ele joga o copo com água encima de você-" dizia a mãe; o neurologista explicava ao mesmo tempo que, "Ariel tem hiper-sensibilidade nas mãos e pés, então, as texturas frias ou de metal provocam uma sensação ruim nele"; ou, "o Ariel gosta mirar como o ventilador de teto da voltas... fica horas assim" dizia a mãe; alguém da escola sugeria que "Seria interessante discutir o que seriam preferências e o que poderia ser uma situação que não sabíamos bem se eram escolhas por gosto/prazer, ou, eram situações estimuladoras dos movimentos estereotipados que denunciavam o fato de Ariel se isolar das pessoas"; todas os "saberes" eram considerados possíveis;

¹⁵ Como gerar/ nos "bordes"? desbordandonos! (fala do professor Esteban LEVIN, Argentina 2000);

¹⁶ A teoria dos sistemas reconhece, a partir dos axiomas aportados pela Teoria da Comunicação Humana de Paul WATZLAWICK (1987, p.52) que "toda conducta es comunicación, por lo que no es posible no comunicarse", tendo logrado um salto transcendental na definição do fenômeno psicótico, que hoje me permito retomar para pensar nas múltiplas deficiências; trata-se de partir daquelas formas comunicacionais que o ser humano tem, sem negar a possível disfunção, que é, para os sistêmicos, uma noção temporal e não determinante nem constituinte definitiva do sujeito.

¹⁷ P.E.P.N.M da Escuela "Jerónimo Luis de Cabrera" de General Cabrera, Córdoba, Argentina. Desde o ano 2000 temos sistematizado através da redação dos projetos anuais, o trabalho que a equipe realiza na escola; Para uma melhor e mais profunda pesquisa do que tento falar a referência é: "Proyecto Educativo para Personas con Necesidades Múltiples". Equipe de trabalho: MORTARINO, A., ARGUELLO, G., CONSTANZO, L., RABBIA, L., PIATTI, G., BOSSIO, M., GALANTE, P., RIBETTO, A., BÁEZ, família, LUCERO, família, BUFFARINI, família, LEYTON, família. Publicação interna da Escuela Especial "Jerónimo Luis de Cabrera" aprovada pelo Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2000, 2001, 2002. (Contato com a escola: kelina@hotmail.com)

Correspondência:

Anelice Ribetto - Rua José Luciano Rodrigues 32 A- CEP: 24330-350- Várzea das Moças- Niterói- Rio de Janeiro- Brasil.

Telefone: 21 2703 9813 / 21 9926 8523

E.mail: anelatina@yahoo.com.ar; <http://ar.geocities.com/anelatina/Anelatina.html>

Recebido em 09 de fevereiro de 2005

Aprovado em abril de 2005