



O processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos vinculados à educação especial nos anos finais do ensino fundamental

Marcileno de Sousa Favacho¹
Sônia Regina dos Santos Teixeira²
Orlando Sérgio Pena Mourão Júnior³

Resumo: *Este estudo analisou os processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para que alunos vinculados à educação especial de uma escola pública tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho histórico-cultural, orientada pela teoria de L. S. Vigotski. Essa abordagem visa o desenvolvimento humano e as relações sociais constituídas desempenham importante papel nesse processo. A produção de informações deu-se por meio de observação, entrevistas e levantamento documental, registrados em diário de campo, fotografias e gravação de vídeos. Participaram da pesquisa quatro professores de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, uma professora bilíngue e uma profissional de apoio escolar – mediadoras que também atuam nessa mesma turma e desempenham suas funções de apoio pedagógico a dois alunos. Os resultados mostram que o processo de organização das práticas pedagógicas de acesso ao currículo tem relação direta com a formação de professores e as condições de trabalho docente. A intensificação e a flexibilização do trabalho docente são muito presentes no contexto pesquisado, no entanto, as tentativas de estabelecer relações na perspectiva colaborativa durante o processo de organização dessas práticas tem sido uma proposta reflexiva.*

Palavras-chave: *Adaptação curricular. Teoria histórico-cultural. Práticas pedagógicas.*

¹ Licenciado em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos pela Universidade Federal do Pará e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. E-mail: leno_professor@hotmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8230-972X>.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC. E-mail: sregina@ufpa.br ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5851-5467>.

³ Pedagogo pela Universidade Estadual do Pará, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. E-mail: jrmourao22@yahoo.com.br ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6540-5971>.



The process of organization and development of pedagogical practices of access to the curriculum for students linked to special education in the final years of elementary school

Abstract: *This study analyzed the processes of organization of pedagogical practices that contribute for students linked to special education in a public school to have access to the curriculum, taking into account the various implicit factors that constitute the educational process. It is a research of qualitative approach, of historical-cultural nature, guided by the theory of L. S. Vigotsky. This approach is aimed at human development and the social relationships that have been established play an important role in this process. The production of information took place through observation, interviews and documentary survey, recorded in a field diary, photographs and video recording. Four teachers from a 7th grade elementary school class, a bilingual teacher and a school support professional - mediator who also work in that same class and perform their pedagogical support functions for two students, participated in the research. The results show that the process of organizing pedagogical practices for accessing the curriculum is directly related to teacher training and teaching working conditions. The intensification and flexibility of the teaching work are very present in the researched context, however, the attempts to establish relationships in the collaborative perspective during the process of organizing these practices has been a reflexive proposal.*

Keywords: *Curricular adaptation. Historical-cultural theory. Pedagogical practices.*

El proceso de organización y desarrollo de prácticas pedagógicas de acceso al plan de estudios para estudiantes vinculados a la educación especial en los últimos años de la escuela primaria

Resumen: *Este estudio analizó los procesos de organización de las prácticas pedagógicas que contribuyen a que los estudiantes vinculados a la educación especial en una escuela pública tengan acceso al currículo, tomando en cuenta los diversos factores implícitos que constituyen el proceso educativo. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de carácter histórico-cultural, guiada por la teoría de L. S. Vigotski. Este enfoque tiene como objetivo el desarrollo humano y las relaciones sociales establecidas juegan un papel importante en este proceso. La producción de información se realizó a través de observación, entrevistas y levantamiento documental, registrado en un diario de campo, fotografías y grabación de video. En la investigación participaron cuatro docentes de una clase de primaria de 7º grado, un docente bilingüe y un profesional de apoyo escolar - mediador que también trabajan en la misma clase y realizan sus funciones de apoyo pedagógico para dos alumnos. Los resultados muestran que el proceso de organización de las prácticas pedagógicas para acceder al currículo está directamente relacionado con la formación docente y las condiciones laborales docentes. La intensificación y flexibilidad del trabajo docente están muy presentes en el contexto investigado, sin embargo, los intentos de establecer relaciones en la perspectiva colaborativa durante el proceso de organización de estas prácticas ha sido una propuesta reflexiva.*

Palabras clave: *Adaptación curricular. Teoría histórico-cultural. Prácticas pedagógicas.*



1 Introdução

Este estudo é resultado de uma pesquisa de campo e está vinculado ao conjunto de trabalhos produzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFGPA, que tem por objetivo sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico de L. S Vigotski e analisar as implicações práticas de tais conhecimentos à educação.

O estudo tem como principal referência teórico-metodológica a teoria histórico-cultural, elaborada por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), nas décadas 1920 e 1930, na antiga União Soviética. De acordo com essa perspectiva teórica, o ser humano se constitui como uma personalidade consciente nas e pelas relações sociais que participa.

Neste trabalho enfatizamos os estudos curriculares, problematizando as práticas pedagógicas, com ênfase para as práticas inclusivas que contribuem para que os alunos que constituem o público da educação especial, que frequentam a escola regular, sejam realmente incluídos no processo educativo e avancem em seus processos de desenvolvimento.

Um dos maiores desafios da educação inclusiva é garantir de fato que o processo de inclusão escolar de uma multiplicidade de pessoas, que ao longo da história da educação foram marginalizados, se efetive na escola regular, sobretudo as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, consideradas pessoas público-alvo da educação especial - PAEE (BRASIL, 2008; 2011).

O desafio nesse sentido não se trata apenas de garantir que essas pessoas estejam no ambiente escolar, pois “não se concebe a escola inclusiva para apenas receber matrículas de alunos com deficiência, mas sim, oferecendo condições adequadas à realização de um trabalho pedagógico de qualidade sócio-educacional” (LOPES E CAPELLINI, 2015, p. 1442).

Nesse percurso é importante que o processo educativo seja organizado intencionalmente com o envolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar no planejamento e execução de práticas que potencializem o processo de inclusão e que deem condições favoráveis para o acesso ao currículo, à aprendizagem, à permanência e participação efetiva de alunos PAEE nas atividades escolares (ROPOLI *et al.*, 2010).



Ao tratar do processo educativo, concebido como um processo dinâmico, ativo e dialético, Vigotski ressalta a importância da organização intencional do meio social educativo, no qual o professor assume o papel de organizador (VIGOTSKI, 1924/2003), cabendo-lhe organizar intencional e sistematicamente as condições favoráveis que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, para o desenvolvimento do aluno como uma personalidade humana consciente (TEIXEIRA e BARCA, 2019).

Nesse processo, também o currículo, compreendido como uma “prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 16) e as práticas pedagógicas por ele orientadas, compreendidas como “práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (FRANCO, 2016, p. 537), são fundamentais para o fortalecimento do processo de inclusão escolar desses/as alunos/as.

Assim, currículo e práticas pedagógicas estão diretamente interligados, uma vez que toda prática pedagógica gira em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Isso significa dizer que o currículo sempre acaba em uma prática e tudo aquilo que se planeja e para o qual se dá vida no contexto escolar e que de alguma forma interfere no desenvolvimento dos alunos constitui o currículo.

No entanto, o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial ainda é marcado por muitas lacunas relacionadas ao caráter pedagógico da escola, lacunas essas que se efetivam em questionamentos feitos por professores de turmas comuns, tais como: o que e como ensinar aos alunos PAEE? Que propostas curriculares podem ser destinadas a esses alunos e como organizá-las?

Esses questionamentos carregam a equivocada ideia de um outro currículo para os estudantes PAEE, em vez de um currículo acessível para todos. Tal ideia precisa ser questionada e combatida, uma vez que ela se distancia da proposta inclusiva. Não se trata, portanto, de destinar a esses alunos um currículo diferente (UNESCO, 1994) daquele que é vivenciado pelos demais alunos, ou mesmo um currículo reduzido, mas sim de organizar um processo ensino-aprendizagem diferenciado, que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT e BLANCO, 2013) a partir de um único currículo (ROPOLI *et al.*, 2010).

Caberia aí, portanto, o seguinte questionamento: “Como ensinar todos os estudantes da



sala comum, dentre eles os estudantes PAEE?”. A resposta para essa questão está na organização de práticas pedagógicas que possibilitem a oferta do mesmo currículo, mas de forma acessível, considerando não apenas as diferenças individuais, que obviamente precisam ser respeitadas no processo pedagógico, mas também as desigualdades sociais, as contradições implicadas nas relações sociais de todos os alunos, dentre eles, os estudantes PAEE (KLEIN e SILVA, 2012, p. 32).

Porém, a organização de práticas pedagógicas que considerem os alunos de um modo geral, incluindo aqueles vinculados à educação especial, como frutos de múltiplas determinações, torna-se algo complexo para os/as professores/as, pois como observaram Teixeira e Mello (2016), eles geralmente não são preparados para operar com essas contradições e precisam encontrar formas de atender às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, os processos de formação inicial dos professores geralmente não oferecem uma sólida formação teórico-prática que os/as possibilitem criar as condições pedagógicas necessárias para a realização de uma prática consciente junto aos estudantes, dentre eles, os que são público-alvo da educação especial.

Diante disso e em face à necessidade de envolver os alunos PAEE nas atividades escolares, muitos professores buscam “qualificar-se” por conta própria em cursos de especializações geralmente à distância e a buscar novos métodos de ensino que os possibilitem organizar práticas pedagógicas mais acessíveis a esses alunos.

Para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, o desafio de tornar acessível o currículo aos alunos PAEE é ainda mais complexo, uma vez que estes geralmente possuem muitas turmas, trabalham em turnos diferentes, em mais de uma escola e até mesmo em redes de ensino diferentes. Com isso, conseqüentemente, têm um número maior de alunos da educação especial e com especificidades distintas entre si, inclusive em uma mesma turma. Piovezan e Dal Ri (2019) afirmam que essa “intensificação do trabalho docente”, caracterizada pela ampliação no número de aulas lecionadas, maior quantidade de turmas, escolas e também de alunos, dentre outros aspectos, interfere significativamente no modo de vida fora da escola, afetando a saúde mental dos professores, que por sua vez, reflete na qualidade da prática docente.



Desse modo, por trás de todo desafio imposto aos professores para a efetivação da inclusão escolar dos alunos vinculados à educação especial e a tarefa incansável de organização de práticas pedagógicas que contribuam para que esses alunos tenham acesso ao currículo, estão esses fatores que os limitam diante de sua prática docente, fatores estes que estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo que de forma silenciosa (HYPÓLITO, 2011, p. 72).

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar os processos de organização das práticas pedagógicas que contribuem para que alunos vinculados à educação especial de uma escola pública tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo.

2 Práticas pedagógicas de acesso ao currículo: do que estamos falando?

No processo de inclusão escolar de alunos que constituem o público da educação especial, um dos maiores entraves está relacionado à falta de acessibilidade⁴, de modo particular, a acessibilidade ao currículo (FERNANDES, ANTUNES e GLAT, 2013), o que de certa forma, remete ao trabalho docente e às práticas pedagógicas que se concretizam na escola.

Historicamente, “a ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído sob a perspectiva do aluno “normal” não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais” (FERNANDES, ANTUNES e GLAT, 2013, p. 57). Inclui-se aí, o próprio currículo escolar que nem sempre é acessível a esses alunos. Ao tratar do currículo, não nos referimos apenas ao acesso aos conteúdos escolares uma vez que a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, nem tampouco a um currículo que pretende “refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Sacristán (2000, p. 22) ressalta, quanto a esse aspecto, que o currículo não se restringe unicamente à seleção de conteúdos de ensino que muitas vezes se reduzem à “prática

⁴As autoras definem “acessibilidade” como a eliminação ou redução das barreiras que “consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação” (FERNANDES, ANTUNES e GLAT, 2013, p. 55).



pedagógica de ensino”, sem levar em consideração os múltiplos tipos de práticas de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras.

Falar de práticas pedagógicas de acesso ao currículo requer, portanto, que primeiramente, esclareçamos a concepção de currículo que fundamenta este estudo. Isso possibilitará definir o que são as práticas pedagógicas e as práticas de acesso ao currículo, pois seus respectivos conceitos são decorrentes da definição de currículo, uma vez que toda prática pedagógica gira em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Neste estudo, compreendemos o currículo como “o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). A afirmação do autor nos leva a resumir que currículo é práxis, práticas que não se restringem apenas àquelas realizadas na sala de aula, mas fora desse contexto, desse espaço. Essa visão é muito importante para também chegarmos a uma definição das práticas pedagógicas de acesso ao currículo.

Franco (2016, p. 536) considera que “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Tais práticas devem assumir o caráter “crítico-emancipatório” e, portanto, valorizar a formação humana no sentido das “condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural e político” (FRANCO, 2016, p. 540).

Se para a autora as práticas pedagógicas são as que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais e de forma intencional (FRANCO, 2016), a partir dessa colocação podemos então dizer que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo objetivam concretizar as tentativas do processo ensino-aprendizagem dos alunos que constituem o público da educação especial, bem como potencializar seu processo de desenvolvimento humano por meio de práticas inclusivas que contribuam para que esses alunos tenham acesso ao currículo e sejam de fato incluídos no processo educacional na escola regular.

Se retornarmos à ideia apontada por Sacristán (2000), de que o currículo refere-se a todos os tipos de prática na sala de aula e fora dela e ainda, tendo a prática pedagógica orientada pelas concepções de currículo e vista sob a ótica da perspectiva crítico-emancipatória, logo inferimos que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo também deverão ser pensadas de



modo que contribuam para a inclusão de alunos vinculados à educação especial no contexto escolar de modo geral, dando-lhes condições favoráveis para que avancem em seu processo de desenvolvimento humano.

Assim, neste estudo, “práticas pedagógicas de acesso ao currículo”, cujo termo não é comumente encontrado na literatura, assume, semanticamente, o significado de adaptação curricular ou acessibilidade curricular e referem-se a toda e qualquer prática organizada intencionalmente no ambiente escolar pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, que favoreçam a inclusão escolar, a aprendizagem dos alunos, a participação nas atividades acadêmicas e extracurriculares, a permanência no ambiente escolar, o avanço nos demais níveis de ensino e contribuam, principalmente, para o desenvolvimento emancipatório desses alunos.

Se currículo é prática, então a acessibilidade curricular também objetiva que os alunos tenham acesso às próprias práticas que são organizadas e desenvolvidas no contexto escolar, as quais são orientadas pelo currículo.

3 O contexto da pesquisa

3.1 Procedimentos metodológicos

A investigação do objeto deste estudo desenvolveu-se amparada e orientada pela teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), adotando alguns dos procedimentos metodológicos formulados pelo autor, com a finalidade de compreender o fenômeno pesquisado.

O estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de matriz histórico-cultural e ao mesmo tempo, pesquisa-ação, a qual “propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120). Parte-se do entendimento de que em uma pesquisa orientada pelo método dialético é imprescindível que o pesquisador não apenas investigue um fenômeno, mas que esteja imerso no processo de investigação, com ações voltadas à pesquisa e à prática intervencionista, simultaneamente, com a intencionalidade de contribuir para a emancipação dos indivíduos envolvidos na/pela pesquisa, como ressalta Ibiapina (2008, p. 17).



A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este estudo requer uma investigação do fenômeno estudado enquanto processo, o qual está em movimento e, portanto, em mudança, pautado no método de análise denominado dinâmico-causal, de L. S. Vigotski, que nos dá a compreensão de que “através de um estudo objetivo de toda a história de uma reação, podemos obter uma explicação integrada das suas manifestações internas e de superfície” (VIGOTSKI, 1984, p. 75). De acordo com Vigotski (1984) três princípios fundamentais precisam ser garantidos em uma pesquisa de cunho histórico cultural. São eles: a) analisar processos ao invés de objetos; b) análise genotípica ao invés de fenotípica e c) estudo dos comportamentos aparentemente fossilizados.

A pesquisa ocorreu no período de janeiro a março de 2020 em uma turma de 7º ano de uma escola pública municipal de ensino fundamental, em uma cidade do estado do Pará, tendo como participantes da pesquisa: 4 professores de disciplinas específicas de uma turma de 7º ano, uma professora bilíngue, uma profissional de apoio escolar – mediadora, um aluno com paralisia cerebral (com perda auditiva e sem fala convencional) e uma aluna também com paralisia cerebral, usuária de cadeira de rodas, sem fala convencional.

Para a produção de informações que deram origem a este estudo, realizamos os procedimentos de observações, entrevistas e levantamento documental no contexto escolar com foco para as ações pedagógicas dos professores regentes, de uma professora bilíngue e uma profissional de apoio escolar – mediadora, que exercem suas funções em uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Esses procedimentos foram registrados em diário de campo, fotografias e vídeos, cujos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização de uso das informações produzidas durante o percurso da pesquisa.

Yin (2001) considera que a observação direta e a aplicação de entrevistas são técnicas capazes de lidar com a ampla variedade de evidências encontradas em campo.

Ao investigarmos um fenômeno e aplicarmos a observação almejamos “descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc” (Triviños, 1987, p. 153). Nesta pesquisa aplicamos a observação estruturada ou padronizada, a qual se estabeleceu a partir das hipóteses acerca do fenômeno. Vale ressaltar que as observações foram



feitas em todo ambiente do contexto escolar em que se desenvolviam ações de acessibilidade curricular, envolvendo os sujeitos deste estudo.

Também aplicamos entrevistas semiestruturadas, a qual “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

3.2 Os processos de organização e desenvolvimento das práticas de acesso ao currículo

A acessibilidade curricular, assim como a adaptação curricular, apresenta uma definição ampla, ainda sendo objeto de muitos estudos e debates acerca de sua abrangência no campo educacional. Todavia, falar de acessibilidade curricular ou adaptação curricular é falar de práticas pedagógicas, as quais neste estudo assumem uma visão crítico-emancipatória, ou seja, consideram a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento e valorizam a formação humana (FRANCO, 2016, p. 539-540). A prática pedagógica docente nessa perspectiva está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (FRANCO, 2016, p. 540).

Nesse sentido, as práticas de acessibilidade curricular também devem ser pautadas nessa perspectiva, voltadas para a formação humana, cuja organização deve dar-se de forma intencional e que dê sentido à ação (FRANCO, 2016). Compreendemos as práticas de acessibilidade curricular como uma intervenção pedagógica no processo educativo de alunos que apresentam limitações em seu processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de romper as barreiras existentes nesse percurso de escolarização de alunos/as PAEE.

Antes de apresentar como as práticas de acessibilidade curricular foram organizadas no contexto pesquisado e destinadas aos alunos da educação especial, faz-se necessário pontuar algumas considerações acerca dessa prática, pois como foi dito anteriormente, a acessibilidade curricular não é encontrada nos documentos legais com essa nomenclatura, baseando-se nos fundamentos teóricos da adaptação curricular, encontrada em alguns documentos legais, como por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para



a educação de pessoas com necessidades especiais, elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 1998. Esse documento apresenta cinco níveis distintos de adaptações curriculares, a saber: I) as adaptações no nível do projeto pedagógico; II) adaptações relativas ao currículo dos componentes curriculares; III) adaptações individualizadas do currículo; IV) adaptações de acesso ao currículo; e V) adaptações nos elementos curriculares (BRASIL, 1998).

Para além disso, esta pesquisa deu condições para elencar duas grandes categorias ou formas de organização das práticas de acessibilidade curricular, que envolvem os aspectos previstos no documento mencionado, mas também outros elementos importantes, por acreditar que a educação escolar não se resume ao contexto escolar e a responsabilidade é também de natureza político-administrativa. São elas:

a) as práticas oriundas da organização da Secretaria Municipal de Educação: que são vistas sob a ótica de serviços essenciais, tais como: disponibilização de profissionais para realizarem o apoio pedagógico aos alunos PAEE nas turmas comuns, oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas de recursos multifuncionais, formações continuadas aos professores e demais profissionais, formulação de documentos que orientam as práticas pedagógicas a esses profissionais;

b) as práticas inerentes à organização do contexto escolar: que não se resumem às práticas de acessibilidade dos conteúdos de ensino, referindo-se a todo e qualquer tipo de prática que contribui para que alunos PAEE tenham progresso em seu desenvolvimento e no processo de inclusão escolar.

Machado e Capellini (2016, p. 155) ressaltam que tais práticas “deverão se estender a todas as esferas do ambiente escolar”. Há de se dispor de todo o meio necessário para proporcionar igualdade de condições de convivência e aprendizagem ao aluno público-alvo da Educação Especial”. Assim, as práticas de acessibilidade curricular envolvem os diversos sujeitos inseridos no contexto escolar, uma vez que o aluno pode transitar em todos os espaços escolares e necessitará interagir com seus pares nesses ambientes.

Neste estudo demos ênfase à segunda categoria, que são as práticas inerentes à organização do contexto escolar. Quanto a essas práticas, destacamos dois tipos, as quais sistematizamos a seguir:



3.2.1 Práticas pedagógicas fora da sala de aula

Consideramos importante destacar que apenas a efetivação da matrícula e as práticas realizadas no contexto da sala de aula não fazem da escola um espaço inclusivo. Para que isso aconteça é preciso

“formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 16-17).

Observa-se, portanto, que não só os conteúdos de ensino e as práticas docentes devem passar por adaptações, mas todas as práticas. Além disso, requer que todos os aspectos constitutivos da escola, incluindo a gestão de cada unidade de ensino e dos sistemas educacionais sejam reestruturados (GLAT; BLANCO, 2013). Também se torna necessário que sejam identificados na escola os aspectos que representam barreiras e que refletem no processo de desenvolvimento e de inclusão escolar dos alunos vinculados à educação especial.

Outro grande desafio das escolas é o de garantir que os alunos da educação especial sejam vistos como os demais alunos que não são dessa modalidade, que não vivenciem ações e situações segregadoras, e tenham condições dignas de convívio e interação no ambiente escolar. Vigotski em seu período de vida já expressava e defendia essa ideia. O autor defendia uma escola que acolhesse a todos, independentemente das peculiaridades de seus processos de desenvolvimento e que oportunizasse uma educação coletiva (VAN DER VEER e VALSINER, 1996)

Nesse sentido, a organização de práticas fora da sala de aula, envolvendo todos os sujeitos do contexto escolar, constitui aspecto importante do processo de inclusão de alunos PAEE e da construção de uma proposta educacional inclusiva e de qualidade. No contexto pesquisado, essas tentativas se manifestaram basicamente de dois modos:

a) Organização do processo de matrícula e organização dos alunos nas turmas comuns:

A escola lócus deste estudo, até o período em que foi realizada a pesquisa, possuía 64 (sessenta e quatro) alunos PAEE, com distintas deficiências e especificidades educacionais,



matriculados regularmente no ano letivo de 2020, distribuídos em 29 (vinte e nove) turmas comuns existentes (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A direção escolar, a gestão pedagógica, o secretário escolar e os professores da SRM acompanharam todo o processo de matrícula, atentando-se para as particularidades dos alunos PAEE no momento da distribuição destes nas turmas comuns, atentando-se para o total de alunos das turmas, alunos com graus de comprometimento, a localização física e acesso à sala de aula, dentre outros.

O aspecto que quero reforçar com essas práticas não é o de enfatizar o sucesso ou o fracasso delas, mas sim de destacar que os desafios das mudanças devem ser assumidos pela coletividade escolar à medida em que a organização da sala de aula é atravessada por decisões da escola e de certa forma vão afetar os processos escolares, de ensino-aprendizagem dos/as estudantes (ROPOLI *et al.*, 2010)

b) Reuniões pedagógicas

As práticas de docentes e de outros profissionais que atuam na turma comum como apoio pedagógico aos alunos PAEE precisam ser direcionadas para que ambos possam organizar intencionalmente suas práticas pedagógicas de modo que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas organizadas pela escola objetivaram discutir com esses profissionais, estratégias e alternativas pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo aos alunos PAEE nas turmas comuns, e pautaram-se em reflexões sobre a operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido com os/as alunos/as da educação especial nas turmas comuns.

No entanto, as condições de trabalho desses profissionais não favorecem a realização de uma prática satisfatória. Durante o desenvolvimento dessa ação, muitos professores expuseram seus descontentamentos e angústias face o desconhecimento de práticas que atendam as especificidades dos alunos PAEE e que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Oliveira e Machado (2013) reforçam que tais atitudes são decorrentes do próprio processo de formação de professores, que comumente teorizam a educação inclusiva em aulas esvaziadas do teor didático-prático e político que no cotidiano escolar não dão suporte à prática docente, invadindo os professores de sentimentos que vão desde a perplexidade à frustração e à exaustão.



No bojo dessa discussão, os professores destacaram um aspecto específico que se refere ao ciclo no qual lecionam, os anos finais do ensino fundamental, em cujas turmas as aulas são semanais ao longo do ano letivo e, devido a isso, não estabelecem contatos constantes com os alunos, dificultando consideravelmente as práticas de acessibilidade curricular, com técnicas e metodologias acessíveis.

Elias, Zoppo e Kalinke (2019) problematizam que contrário a isso, nos anos iniciais do ensino fundamental, devido nessas turmas haver apenas um professor regente, o qual frequenta a mesma turma todos os dias do ano letivo, é possível desenvolver diversas técnicas e utilizar diversos recursos que contemplem as áreas do conhecimento, de maneira diferenciada em relação às demais etapas da educação escolar.

Além das limitações mencionadas pelos/as professores/as quanto à elaboração de recursos didáticos que tornem suas aulas acessíveis aos alunos PAEE, incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas, há também outros fatores que limitam suas práticas docentes, dentre os quais destacam-se: ausência de preparo pedagógico voltado para atender especificamente os alunos PAEE nas turmas comuns, salas superlotadas, demora na contratação dos profissionais de apoio aos alunos e a insuficiência do serviço realizado na sala de recursos multifuncionais. Eles consideram que são poucos profissionais lotados nas SRM para dar conta de uma demanda enorme de alunos PAEE na escola, má distribuição e gerenciamento da hora-atividade docente, realizando em seus domicílios o planejamento escolar.

Tais dados revelam um cenário de precarização do trabalho docente, sob a forma de “intensificação do trabalho docente”, a qual “está diretamente relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho” dos professores (HYPÓLITO, 2011, p. 70) e de flexibilização do trabalho docente, que consiste na ampliação das competências e funções a serem realizadas pelos docentes no interior da escola e também fora dela (HYPÓLITO, 2011).

3.2.2 Práticas pedagógicas no contexto da sala de aula

O processo de construção e de implementação das práticas de adaptação ou acessibilidade curricular é um desafio constante, assim como é a construção do próprio



currículo (OLIVEIRA e MACHADO, 2013), mas é uma prática necessária e que deve ser compreendida como uma intervenção pedagógica.

Lopes (2017), em um estudo acerca das adaptações curriculares, apresenta alguns critérios que deverão ser seguidos na construção dessa prática. Baseados nesses critérios e a partir da realidade pesquisada, aprofundados também em outros estudos, elaboramos uma sequência de critérios necessários que consideramos relevantes no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular. São eles:

a) Os conhecimentos prévios do/a estudante PAEE

Neste critério, Lopes (2017) aponta para a importância de se fazer a sondagem de quais conhecimentos o aluno já possui e quais está em vias de desenvolver em cada disciplina/componente curricular, que servirá como base para ampliação de conhecimentos necessários referentes ao nível escolar no qual ele/a se encontra matriculado/a.

Essa etapa serve também para identificar em qual nível de conhecimento o/a aluno/a se encontra, se está compatível com a série na qual está matriculado, cuja informação será importante durante a ministração dos conteúdos de ensino da sala comum e a elaboração das atividades de ensino.

b) As necessidades educacionais baseadas nas potencialidades e dificuldades do/a estudante PAEE

No momento da realização da sondagem acerca dos conhecimentos prévios do/a aluno/a, é necessário atentar-se para os aspectos que limitam ou potencializam o processo de desenvolvimento do/a estudante PAEE no contexto escolar, nas diferentes disciplinas e em outros ambientes (LOPES, 2017, p. 20).

Nesse sentido, é relevante considerar as especificidades de cada estudante, evidenciando-se não a condição de deficiência, mas sim a funcionalidade de cada um/a no processo educacional. Associa-se a esse aspecto as ideias de Vigotski (1931/2018, p. 3) ao falar dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada em que o autor considera que nesse processo de desenvolvimento não se deve dar ênfase naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas sim considerar aquilo que ela possui e do que ela própria apresenta.



Importa, portanto, nesse processo, compreender como esse/a aluno/a se desenvolve, quais são as possibilidades que suas potencialidades apresentam e que podem ser utilizadas em favor de seu desenvolvimento, que por sua vez, ajudarão no momento da elaboração dos recursos pedagógicos.

c) O currículo oficial

Após a identificação das potencialidades e dificuldades do/a aluno/a vinculado à educação especial e também dos conhecimentos prévios relacionados aos componentes curriculares, parte-se para a elaboração do material didático-pedagógico, que deve ter como ponto de partida o currículo oficial (LOPES, 2017).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, reforça a ideia de que, na intenção de tornar acessível o currículo aos alunos da educação especial, todas as práticas devem respeitar o currículo oficial por meio de metodologias acessíveis que atendam às especificidades desses/as alunos/as.

d) A colaboração entre professor da turma comum e profissionais da educação especial

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) destacam em seu estudo que, no contexto escolar, o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos é um dos fatores mais relevantes para se chegar ao sucesso na inclusão escolar.

Sala, Morena e Duarte (2000) coadunam com essa assertiva e ressaltam que a proposta colaborativa viabiliza a inclusão escolar na escola, seja na sala de aula ou fora dela.

No processo de construção das práticas pedagógicas de acesso ao currículo, os/as professores/as da turma comum e os profissionais da educação especial devem atuar de forma colaborativa, em consonância com as mesmas propostas do que está sendo trabalhado no contexto da sala de aula.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) afirmam que no ensino colaborativo esses profissionais devem dividir as responsabilidades da sala de aula na elaboração do planejamento, na criação das atividades e também no processo avaliativo dos/as alunos. Acrescentamos a importância da participação do coordenador pedagógico durante todo o processo.

e) A elaboração das atividades

As atividades de ensino precisam ser elaboradas de forma a atender as especificidades dos/as alunos/as, baseadas nas potencialidades e dificuldades identificadas após a sondagem



dos conhecimentos prévios. Estas necessitam pautar-se no currículo e nos mesmos conteúdos de ensino destinados à turma na qual determinado/a aluno/a PAEE encontra-se matriculado.

f) Registros do processo avaliativo dos/as alunos/as

Todo o percurso traçado, desde a sondagem dos conhecimentos previamente adquiridos pelos/as alunos/as até a aplicabilidade das atividades adaptadas deve ser registrado. Nesse registro também devem constar informações sobre como foram desenvolvidas as atividades e como o/a aluno/a as concebeu, apontando para possíveis aspectos que mostram os avanços e as limitações na realização de tais atividades e de que forma tais práticas contribuem para o desenvolvimento desses alunos.

g) A avaliação da aplicabilidade dos recursos elaborados

Essa etapa requer que todo o processo construído até o momento da aplicabilidade dos recursos elaborados seja avaliado a partir do resultado obtido no desenvolvimento do/a aluno/a.

Deve-se considerar a perspectiva crítico-emancipatória das práticas realizadas e por isso é necessário atentar-se para o caráter que carregam essas práticas pedagógicas, as quais visam “à transformação da realidade social” (FRANCO, 2016, p. 542).

Desse modo, se não houve alteração de práticas, como discorrem Mesquita e Rocha, (2017, p. 348-349),

a prática não pode ser considerada como fracassada, mas como reveladora de que essa estrutura e organização da escola não são suficientes para possibilitar aprendizado e desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

4 Considerações finais

Para compreendermos e refletirmos criticamente sobre as formas que se concretizam as práticas pedagógicas no contexto escolar e se estas contribuem para que os/as alunos/as que constituem o público da educação especial tenham acesso ao currículo e favorecem o processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a PAEE, é necessário conhecermos os fatores implícitos à prática docente que ocorrem nas salas de aulas.

É necessário ter em vista que o processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas perpassam por fatores que se encontram implícitos às práticas desenvolvidas nas salas de aulas pelos docentes e referem-se a outros aspectos de natureza administrativa, social,



política e econômica. Sendo assim, essas práticas não dependem unicamente das ações dos docentes, mas sim de todos os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar.

Ao problematizarmos as práticas pedagógicas, no contexto da educação inclusiva, voltadas aos alunos que constituem o público da educação especial, sinalizamos para a importância de se considerar os diversos fatores sociais, políticos e históricos dos sujeitos envolvidos no processo educativo e discutirmos os aspectos relacionados à formação docentes e as condições de trabalho sob as quais esses docentes realizam suas práticas. O estudo evidencia que tais condições interferem significativamente no processo de desenvolvimento dos/as alunos/as.

Acreditamos que para que o currículo escolar seja inclusivo e acessível, ele precisa ser redefinido em termos de políticas que orientem a organização das práticas pedagógicas inclusivas, de modo a possibilitar a diversificação das possibilidades de aprendizagens e oportunizar um fazer pedagógico de caráter crítico-emancipatório.

Nessa linha de pensamento, encontramos na teoria histórico-cultural de Vigotski sustento teórico para o estudo e a análise da prática da acessibilidade curricular aos alunos PAEE na escola regular inclusiva em nossa contemporaneidade, embora o autor não tenha utilizado esse termo em seus escritos. Convém afirmar, portanto, que a acessibilidade curricular pode ser compreendida e organizada face aos princípios educativos legais e à lei geral do desenvolvimento humano proposto por Vigotski (VIGOTSKI, 1930; 1931/200).

Todavia, sabe-se que as possibilidades de desenvolvimento de cada pessoa sofrem influência direta do modelo socioeconômico adotado, que por sua vez configura o modelo educacional, pois as práticas pedagógicas são partes das práticas sociais de uma sociedade, assim como o currículo também o é. O currículo não é desvinculado da vida, da sociedade, das experiências sociais dos alunos. O currículo, sob uma visão histórico-cultural, visa o desenvolvimento humano do homem e sua emancipação.

Destaca-se que no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular faz-se necessário a participação coletiva e colaborativa de todos os sujeitos do contexto escolar. Tal colaboração, de um modo especial, a indispensável colaboração entre professores das turmas comuns e os profissionais da educação especial, está diretamente ligada ao êxito no processo de escolarização de alunos PAEE.



No desenvolvimento dessa proposta existem barreiras de caráter político-administrativo que impedem ou dificultam que ela se materialize em práticas ocasionando a precarização do trabalho docente, afetando com isso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. A partir do contexto pesquisado, elencamos os fatores que ora se apresentam como elementos presentes na precarização do trabalho docente: demanda muito grande de alunos PAEE matriculados na escola, ausência de formação continuada destinada aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, incompatibilidade entre os horários destinados à hora-atividade com a disponibilidade dos professores da sala de recursos multifuncionais, dentre outros.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*/secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 14/mai. 2021

_____. Ministério da Educação. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13/mai. 2021.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; KALINKE, Marco Aurélio. Práticas inovadoras no trabalho com a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental I: uma revisão sistemática. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, ago.-dez., v. 32, n. 2, 2019, p. 13-25.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 53 – 64.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista brasileira Estudos pedagógicos (on-line)*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534 – 551, set./dez. 2016.



GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 15 – 35.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: teoria e prática*, v. 21, n. 38, out/dez. 2011, p. 59 – 78.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 136p.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. (Org.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012. p. 24 – 39.

LOPES, Silmara A. Adaptação Curricular: O que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la?. *Educação Básica Revista*, vol. 3, n. 1, 2017.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Análise da infraestrutura escolar e concepções dos alunos sobre sua escola. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FERES, Glória Georges. (Orgs.) *Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares*. Bauru: UNESP/FC, 2015. 2 v.

MACHADO, Priscila Rocha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Adequação curricular na sala comum para aluno com TEA: trabalhando a temática da eleição. *Perspectivas em Diálogo: Rev. Educ. e Soc.*, Naviraí, v. 3, n. 6, p.147-158, jul.- dez. 2016.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 345 – 375, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 36 – 52.

PIOVEZAN, Patricia Regina; DAL RI, Neusa Maria. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educ. Real*. Vo. 44 no 2 Porto Alegre, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* (Org.) *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jul-dez. 2021 | v.34 | n.2

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan.-jun. 2020.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos; MELLO, Suely Amaral. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos Teixeira; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. In: *Revista de Educação, Ciência e Cultura - Dossiê temático "Formação de professores: diferentes perspectivas"*, v. 24, n. 1, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116 – 154.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha. 1994.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução de Cecília C. Bertalotti. São Paulo: Loyola, 1996

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1924/2003.

_____. Problemas de método. IN: VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. In: *Obras escolhidas. Tomo V: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do russo: Sales, Denise Regina; OLIVEIRA, Morta Kohl de; MARQUES, Patrícia Nascimento. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, e44003001, p. 1 – 22, 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas de coensino*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014. 216f.

_____. MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jul-dez. 2021 | v.34 | n.2

Data de submissão: 15/05/2021

Data de aceite: 18/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114047>

AHEAD OF PRINT