

sobre tudo

TRABALHO DOCENTE ARTICULADO E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber

Ana Paula dos Santos Ferraz

Resumo: O presente artigo tem por objetivo geral analisar o trabalho docente articulado entre professora regente de turma e professora de Educação Especial, no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência mental/intelectual matriculados na Educação Básica. O estudo foi realizado em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal de ensino. Para refletir acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, utiliza-se como aporte teórico a Teoria Histórico-cultural, mais especificamente os estudos de Vygotsky, compreendendo a importância da escola e sua função no ensino dos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados. Os resultados apontam para a relevância do trabalho docente articulado para impulsionar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes na escola.

Palavras-chave: Trabalho docente articulado; Deficiência mental/intelectual; Processo de ensino-aprendizagem.

Abstract: The present article has the general objective of analyzing the articulated teaching work between class-regent teachers and Special Education teachers in the teaching-learning process of students with mental/intellectual disabilities enrolled in Basic Education. The study was performed in a class of early Elementary grade of a school of the national education network. Vygotsky's Cultural-Historical Theory studies were used as theoretical support, to reflect on human development and learning, helping to understand the importance of the school and its role in teaching socially constructed and historically accumulated knowledge. The results indicate the relevance of articulated teaching work for the development and learning of all students in the school.

Keywords: Articulated teaching work; Mental/intellectual disabilities. Teaching-learning process.

Introdução

A educação brasileira tem sua história marcada por inúmeros momentos de reflexão, disputas e reformas que resultaram em políticas de acesso para todos os estudantes na rede regular de ensino, incluindo aqueles com deficiência. No início do movimento de escolarização brasileira, poucos tinham acesso a uma educação formal em espaços institucionalizados, já que estes eram apenas para as classes dominantes (STEPHANOU, 2005). Consideramos que a ideologia de “educação para todos” que se difunde amplamente nas escolas brasileiras nos dias atuais ainda é um movimento recente.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, a educação se tornou um direito social e os “portadores de deficiência” passaram a ter a garantia de um “atendimento educacional especializado”, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O país reafirmou o compromisso de proporcionar uma Educação Básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos quando assinou no início dos anos de 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

As propostas dessa conferência também foram articuladas com as metas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) para o biênio 1993-1994, resultando na consolidação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) no ano de 1994 (GARCIA, 2004). Essa política tinha como foco a integração instrucional de estudantes “portadores de necessidades especiais”, de modo que era permitido o acesso à classe comum da rede regular de ensino àqueles que “possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL. MEC. SEESP, 1994, p. 19).

Segundo Pereira (1983), para que a criança “portadora de necessidades especiais” frequentasse a classe comum, era necessário que as suas características e necessidades educacionais fossem compatíveis com a organização do trabalho pedagógico estruturado para os demais estudantes. Desse modo, a integração instrucional não se tratava de uma proposta de modificação das práticas pedagógicas, mas de adequação desses estudantes às condições já existentes.

No início do século XXI, o Conselho Nacional de Educação lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução n.º 2/2001 fundamentada no Parecer n.º

17/2001. Com esse documento, foi mantida a possibilidade de o aluno com necessidades educacionais especiais frequentar classes e escolas especiais, porém foi delegado aos sistemas de ensino a responsabilidade de organizar as escolas de ensino regular para a oferta de uma educação de qualidade para esses estudantes.

Para o trabalho pedagógico desenvolvido na classe especial e em escolas especiais, tais diretrizes indicavam a realização de adaptações curriculares, que deveriam estar fundamentadas na Lei Brasileira de Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A partir de 2003, o governo federal, em parceria com estados e municípios, começou a promover a formação de gestores e educadores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tinha por objetivo a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos com vistas à garantia do direito de acesso ao ensino regular de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL. MEC. SEESP, 2005).

Com o intuito de efetivar essa proposta, a SEESP lançou no ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que visa à garantia de matrícula na rede regular de ensino para os estudantes definidos como seu público-alvo: estudantes com deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse documento, está prevista a garantia de

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da

educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s./p.).

Com a publicação dessa política, observamos, a nível nacional, uma exaltação pela inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino que não foi acompanhada de um processo de reflexão acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com esses sujeitos, fazendo com que o foco permaneça na ampliação do número de matrículas e não na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que a escola para estudantes com ou sem deficiência deve ter como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, ela diz respeito ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14.).

Foi com base nessa concepção e diante de um cenário educacional que pouco tem se detido à reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial que vislumbramos a problemática sobre a qual detivemos nossa análise: de que modo o trabalho docente articulado entre uma professora regente de turma⁸ e uma professora de Educação Especial contribui com o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados

⁸ Na instituição na qual foi realizado o estudo, a professora regente de turma é denominada professora de Educação Geral e leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza em turmas do 1º ao 5º ano.

para estudantes com deficiência mental/intelectual, tendo em vista uma perspectiva de desenvolvimento humano que compreende todos como sujeitos de aprendizagem?

Salientamos que o uso do termo mental/intelectual deve-se ao fato de que ambas as nomenclaturas estão presentes na legislação educacional brasileira, sendo que na Lei Brasileira de Inclusão, aprovada por meio da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) e também na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no país por meio do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), aparecem ambos os termos, enquanto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL. MEC. SEESP, 2008) e nos Decretos federais nº 3.298 (BRASIL, 1999) e nº 5.296 (BRASIL, 2004) mantém-se em vigor a nomenclatura “deficiência mental”.

No presente artigo, temos, portanto, por objetivo geral analisar o trabalho docente articulado entre professora regente de turma e professora de Educação Especial, no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência mental/intelectual matriculados na rede regular de ensino.

O trabalho foi realizado durante o período de março a dezembro de 2019 em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino regular. A referida turma era composta por 25 (vinte e cinco) estudantes, sendo que 2 (dois) destes possuíam diagnóstico de deficiência mental/intelectual.

Como objetivos específicos, definimos: refletir sobre a perspectiva de desenvolvimento humano com base na Teoria Histórico Cultural; b) compreender como é desenvolvido o trabalho docente articulado no ensino regular; c) problematizar as estratégias pedagógicas mobilizadas para o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados.

Consideramos que tais análises poderão tanto suscitar o desenvolvimento de reflexões em torno da escolarização dos

estudantes público-alvo da Educação Especial, quanto contribuir para uma discussão acerca do trabalho docente numa perspectiva de não homogeneização.

A perspectiva do desenvolvimento humano e da aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural

Para compreender a perspectiva do desenvolvimento humano e aprendizagem com base na Teoria Histórico Cultural – THC, é necessário entender quais ideias compõem tal teoria. A THC de Vygotsky e seus colaboradores estudou e buscou explicar a “origem e desenvolvimento dos processos mentais de adultos ocidentais educados” (VAN DER VEER, VALSINER, 2014, p.211) a partir de uma visão que fizesse a distinção entre homem contemporâneo e animais.

As ideias de Vygotsky foram influenciadas por diferentes teorias como a da evolução biológica de Darwin, além de autores como Marx e Engels, que tratavam da historicidade humana. O autor via na teoria da evolução a chave para o entendimento do comportamento animal, contudo, salientava que as diferenças entre estes estavam na cultura humana, que poderia ser transmitida e dominada sem depender da base genética. Com isso, diferenciava humanos de animais pela capacidade que somente os humanos possuem de constituir uma história coletiva e de modificar a natureza por meio do trabalho, compreendido em seu sentido amplo, ou seja, “como um conjunto de atividades intelectuais e manuais” (PINTO, 2013, p. 15).

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é, portanto, caracterizado pela relação histórico-social entre objetivação e apropriação, ou seja, para suprir suas necessidades o homem produz meios que permitam satisfazê-las, realizando, assim, um ato histórico. Ao produzir esses meios, isto é, produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a

transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva (VYGOTSKY, 2009). Assim, essa atividade humana objetivada se torna também objeto de apropriação pelo homem.

Nessa perspectiva histórico-social, o comportamento infantil é descrito por Vygotsky (1997) em duas linhas de desenvolvimento que estão entrelaçadas: a natural, que compreende o crescimento e maturação e a cultural, com o domínio de meios e instrumentos culturais. Desse modo, a THC se pauta em uma visão de homem que está inserido em uma cultura à qual modifica, de modo que nesse processo se modifica também.

Sendo assim, sem desconsiderar a base biológica inicial para o desenvolvimento do sujeito, para a THC, a dimensão social tem um papel preponderante, visto que todas as funções psíquicas superiores são, nessa concepção, “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza, é social; inclusive quando ao se converter em processos psíquicos continuam sendo quase sociais” (VYGOTSKI, 2000, p. 151 – Tradução das autoras)⁹.

O desenvolvimento da criança para a THC deve, portanto, ser compreendido como um processo que é constituído a partir das relações sociais, o que torna imprescindível a apropriação da cultura por parte de todos os indivíduos. A transmissão dos conhecimentos historicamente construídos é que impulsionará o seu desenvolvimento. Ressaltamos que essa transmissão não é passiva, uma vez que, na

⁹ [...] “relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza, es social; incluso cuando al convertirse en procesos psíquicos siguen siendo casi sociales” (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

medida em que o sujeito se apropria da cultura, ele a modifica também segundo suas necessidades.

Percebemos, portanto, que, para a THC, o aprendizado não deve iniciar somente quando as funções estão maduras, mas sim com a imaturidade das funções, que é quando a aprendizagem se desenvolve, impulsionando, assim, o desenvolvimento do sujeito. A aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, de modo que “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. [...] Sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes” (VYGOTSKY, 2009, p.322).

A aprendizagem deve ser vista, então, como a apropriação do já existente e suas relações com novos processos de objetivação. Por isso, destacamos a importância desse processo dialético para o desenvolvimento do sujeito e sua aprendizagem por meio da educação sistemática, já que é no decorrer do ensino escolar e intencional que os conceitos científicos serão apreendidos. Consiste, portanto, na função central da escolarização formal o ensino dos conhecimentos historicamente construídos.

Por isso a importância que Vygotsky atribuía à escolarização formal, pois é por meio dos conhecimentos transmitidos por ela que ocorre a tomada de consciência, processo que se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos e que serve de base a todas as funções psíquicas superiores, ou seja, ao ensino cabe o desenvolvimento dos conceitos científicos, que funcionam como portão para a tomada de consciência. Entendendo que todo conceito é uma generalização, pode-se dizer que “a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir” (VYGOTSKY, 2009, p.359).

Frente a isso, podemos afirmar que a aprendizagem é, segundo Vygotsky (2009, p.262), na idade escolar, “o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”, o que evidencia a importância do papel do ensino para o surgimento dos conceitos científicos.

É a partir das interações que estabelecem ao longo do desenvolvimento que os estudantes que estão inseridos nas escolas se constituem. Vygotsky (2009) traz em sua concepção o sujeito como um ser não apenas ativo, mas interativo, que constrói o conhecimento e se constitui a partir das relações intra e interpessoais que estabelece ao longo de sua vida. É nas trocas com outros sujeitos e consigo próprio que os conhecimentos são internalizados, assim como os papéis e as funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

Com isso, o processo de desenvolvimento deve ser entendido como uma abordagem dinâmica, a qual vê o desenvolvimento como um processo, que não deve se deter na aparente homogeneidade revelada por aquilo que as crianças são capazes de fazer sozinhas, mas perceber o que ainda está sendo formado por meio da educação escolar. Isso porque, para o Vygotsky (2009), se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do sujeito, o processo de formação de conceitos poderá se atrasar ou mesmo não se completar.

Educação Especial e Educação Básica: articulações necessárias

Pensar em Educação Especial requer pensar na Educação Básica em sua totalidade, pois, como Vygotsky (1997) ressalta, as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento humano. As influências da história e da cultura são imprescindíveis nesse processo. Conforme reiterado por Barroco,

Vygotski considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, mas postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa ou outra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual (BARROCO, 2007, p. 285).

Nesse sentido, Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento de um sujeito com deficiência é condicionado pelo meio social, ou seja, a condição orgânica, a deficiência em si, não decide o destino de uma pessoa, ela não atua por si mesma. Para Vygotski, “a criança não sente diretamente sua deficiência, mas as dificuldades que dela resultam; ela é como um desvio social. Todos os vínculos vão se reestruturando a partir disso, determinando o lugar do indivíduo com deficiência no meio social e conformando a personalidade” (BARROCO, 2007, p. 229).

Desse modo, sua tese é de que o desenvolvimento da criança com deficiência segue as mesmas leis do desenvolvimento das crianças com desenvolvimento típico.

As leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança anormal quanto da normal, são fundamentalmente as mesmas, assim como as leis que regem a atividade vital permanecem as mesmas, quer as condições de funcionamento de qualquer órgão ou organismo sejam normais ou patológicas

(VYGOTSKY, 1997, p.213 – Tradução das autoras)¹⁰.

Os processos inferiores em ambas as crianças são os mesmos, porém, as interações coletivas é que estão prejudicadas na criança com deficiência, afetando, assim, o desenvolvimento dos processos superiores. Portanto, é nesse ponto que a escolarização formal deve atuar, proporcionando essas interações com vistas a desenvolver esses processos superiores.

Com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1997), entendemos então que a deficiência não é o fator primário que causa o comprometimento nas funções superiores, mas sim na forma como a criança interage com o mundo. Por isso, ao atuar de forma a estimular essas funções, tornam-se maiores as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência. Conforme afirmado por Carneiro,

É fundamental proporcionar a todas as crianças, e mais ainda àquelas com atraso no desenvolvimento uma rica ‘nutrição ambiental’, com acesso aos signos mediadores que permitem a formação de funções superiores. Só assim o desenvolvimento cognitivo poderá ser impulsionado consideravelmente, podendo levar o sujeito a um funcionamento intelectual diferente do que estava previsto inicialmente (CARNEIRO, 2015, p. 11).

¹⁰ “Las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son em lo fundamental las mismas, así como las leyes que gobiernan la actividad vital siguen siendo las mismas si son normales o patológicas las condiciones de funcionamiento de cualquier órgano o del organismo em su conjunto” (VYGOTSKY, 1997, p.213).

Para Vygotsky, portanto, a coletividade é de suma importância para o desenvolvimento, uma vez que as funções superiores se originam por meio da interação. Vygotski (1997) cita como exemplo a linguagem que se transforma de um meio de comunicação, manifestada no comportamento coletivo, em meio de organização do pensamento do indivíduo. Um processo “interpessoal”, ou seja, entre pessoas, se transforma num processo “intrapessoal”, no interior do indivíduo.

Nesse ponto, observamos a importância de grupos heterogêneos de crianças para impulsionar o desenvolvimento. Com base nessa tese é que Vygostky criticava a escola especial, por proporcionar apenas agrupamentos homogêneos e, ainda, por estimular somente as funções elementares que estavam ligadas à deficiência orgânica ao invés de estimular as funções superiores para que os sujeitos tivessem maiores possibilidades de desenvolvimento.

Assim, grupos homogêneos não promovem mudanças qualitativas no desenvolvimento, pois suas necessidades e interações são idênticas e se alicerçam nos mesmos conhecimentos, enquanto grupos heterogêneos se beneficiam por criar interações com diferentes níveis de conhecimento, como Vygotsky nos explica no trecho a seguir:

O mais dotado intelectualmente adquire a possibilidade de expressar sua atividade social em relação ao menos dotado e ativo. Este, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo o que ainda lhe é inacessível, o que muitas vezes constitui um ideal inconsciente para a criança com

deficiência intelectual (VYGOTSKY, 1997, p.224 – Tradução das autoras)¹¹.

Foi, portanto, com base na tese de que “a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outra forma” (VYGOTSKI, 1997, p. 12 - Tradução das autoras)¹² que desenvolvemos o nosso trabalho enquanto docentes, compreendendo que a heterogeneidade tende a contribuir para o maior desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e que todas as crianças precisam ter acesso aos mesmos conhecimentos em sala de aula, porém, por meio de um processo de mediação pedagógica no qual sejam utilizados diferentes recursos e estratégias pedagógicas. Consideramos, com base em Vygotsky que

O fato básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação, a incongruência entre sua estrutura das formas culturais. É preciso criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou então dominar as formas culturais gerais com o auxílio de procedimentos pedagógicos especiais, pois a condição primordial e decisiva para o

¹¹ “El que es intelectualmente más dotado adquiere la posibilidad de manifestar su actividad social con respecto al que es menos dotado y activo. Este último, a su vez, extrae de la comunicación social con el más activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia constituye un ideal inconsciente al que tiene el niño intelectualmente deficiente” (VYGOTSKY, 1997, p.224).

¹² [...] “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VYGOTSKY, 1997, p.12)

desenvolvimento cultural - justamente a capacidade de usar o instrumentos psicológicos – é preservado nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, portanto, pode seguir diferentes caminhos e é, em princípio, totalmente possível (VYGOTSKY, 1997, p.32 – Tradução das autoras)¹³.

Dessa maneira, com base na THC, concluímos que a escola, enquanto espaço destinado ao ensino-aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado, possui importante relevância para os estudantes com deficiência no processo de aquisição de elementos da sua cultura e conseqüentemente para o avanço no seu desenvolvimento. Compreendemos, contudo, que, para que isso se efetive, se faz necessário proporcionar ao estudante um processo de mediação pedagógica qualificado, no qual esse indivíduo seja visto como alguém com potencial para aprender e se desenvolver plenamente.

Estratégias pedagógicas de acesso ao conhecimento científico

O conceito de Trabalho Docente Articulado (HONNEFF, 2018) empregado em nossa prática pedagógica compreende que a

¹³ “El hecho básico del desarrollo cultural del niño deficiente es la inadecuación, la incongruencia entre su estrutura de las formas culturales. Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estrutura psicológica de esse niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en esos niños, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, em principio, completamente posible” (VYGOTSKY, 1997, p.32).

aprendizagem dos estudantes acontece em relação ao seu desenvolvimento na e pela coletividade (VYGOTSKY, 1997) e que se dá no contexto da escola em movimento e não apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou na sala de aula comum de forma isolada.

O trabalho foi estruturado com base nas fases do planejamento de ensino sinalizadas por Nérici (1988), quais sejam: sondagem dos estudantes com o intuito de identificar o público com o qual seria desenvolvido o trabalho pedagógico (a quem lecionar); definição de objetivos e de conteúdos (por que e o que lecionar); plano de ação didática (como lecionar); e avaliação (como verificar e avaliar a aprendizagem). Partimos do pressuposto de que apenas o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKI, 2007, p. 103). Por tal motivo, sempre priorizamos o planejamento na organização do nosso trabalho.

Durante o referido ano letivo, realizávamos observações e avaliações diagnósticas de forma colaborativa, buscando elementos para auxiliar no planejamento, flexibilização e desenvolvimento das propostas pedagógicas, compreendendo que “a avaliação é uma atividade orientada para o futuro”, visa, portanto, o planejamento dos próximos passos do trabalho pedagógico (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007, p. 19). Consideramos que o processo de avaliação é imprescindível, visto que é por meio deste que o professor passará a ter as informações necessárias para estruturar um trabalho no qual sejam considerados os conhecimentos que o estudante já possui, aqueles dos quais está se apropriando e com isso elencar as estratégias que demonstram ser mais eficazes para o processo de ensino.

Um trabalho pedagógico sem essa avaliação se constitui em uma proposta esvaziada de objetivos de ensino, não oportunizando aos

estudantes condições efetivas para alcançar novas aprendizagens e conseqüentemente avanços no seu desenvolvimento intelectual, fazendo, portanto, com que permaneçam numa condição de desigualdade no que tange ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Sendo assim, com base na THC, compreendemos que o avanço no desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado às suas oportunidades de aprendizagem, o que evidencia a relevância da estruturação de objetivos de ensino pautados numa avaliação processual. Para Vygotski (2001, p. 509), “na idade infantil é boa aquela aprendizagem que supera o desenvolvimento, ou seja, arrasta atrás de si o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e conduz o processo de desenvolvimento, mas apenas se afasta dele e não se apoia em funções prontas e maduras”.

Foi a partir de um processo de avaliação contínuo que conseguimos em nosso trabalho com os estudantes com deficiência mental/intelectual identificar inclusive conceitos que não estavam previstos na estrutura curricular do segundo ano, mas que não estavam consolidados por esses indivíduos, demandando planejamento para ensiná-los. Também foi possível por meio dessa avaliação contínua definir outros caminhos, com diferentes estratégias de ensino, para que os estudantes apreendessem determinados conceitos. De acordo com Vygotski (1997, p. 34), “precisamente para que a criança deficiente consiga atingir o mesmo que a normal, é adequado utilizar meios absolutamente especiais”.

Durante todo o trabalho pedagógico, os estudantes com deficiência mental/intelectual foram compreendidos como sujeitos de aprendizagem, ou seja, partimos do princípio de que o diagnóstico em si não definiria o que seria ensinado a esses indivíduos, impondo limites em função da condição orgânica.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas realizadas foram embasadas nas ideias de zonas de desenvolvimento delineadas por

Vigotski (2009)¹⁴. De acordo com o autor, há uma zona de desenvolvimento real/imediato que corresponde às tarefas cognitivas que a criança já consegue resolver/fazer sozinha e que pode ser identificada pelo professor. A zona de desenvolvimento iminente corresponde às tarefas cognitivas que a criança ainda necessita de auxílio de outro para desempenhar, constituindo assim, uma zona de possibilidades que é muito dinâmica, é uma zona que é imprevisível e não pode ser identificada, pois ela está em mudança a todo momento.

Com isso, na realização das atividades pedagógicas, ao identificarmos a zona de desenvolvimento iminente dos estudantes, buscávamos atuar nessa zona de possibilidades, naquilo que a criança poderia desenvolver com mediação dos pares (colegas e professores) e que posteriormente se consolidaria em sua zona de desenvolvimento real/imediato.

Compreendemos, portanto, que se faz necessário considerar, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, quais conhecimentos o sujeito já domina e quais estão em processo de maturação para que a partir daí sejam traçadas estratégias pedagógicas com vistas à aquisição de novos conhecimentos. O ensino, quando permanece centrado nos conhecimentos já consolidados pela criança, não lhe oportuniza avanços no desenvolvimento intelectual. De acordo com Young (2007), os estudantes não vão para a escola para terem acesso a um ensino sobre aquilo que eles já sabem. O problema, segundo ele, não está em considerar na escola o conhecimento local, do cotidiano dos estudantes, mas sim quando esse conhecimento é utilizado como base do currículo, uma vez que “a estrutura do conhecimento local é

¹⁴ Conforme destaca Prestes (2012, p.110) vários conceitos do autor sofreram deturpações nas diferentes traduções. No Brasil, a tradução dos níveis e zonas de desenvolvimento causaram muitas confusões. Dessa forma, utilizamos a tradução para o português que mais aproxima os termos de seus significados de acordo com Prestes (2012).

planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas” (YOUNG, 2007, p. 1299).

Ao encontro dessa concepção, Vygotski (2004, p. 67) afirma que a criança ao entrar na escola possui uma série de conceitos espontâneos que ela utiliza de maneira não consciente. Segundo ele, cabe ao professor considerar esses conhecimentos prévios, visto que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio”, contudo sinaliza que é por meio do ensino que a criança irá construir um conceito científico mobilizando os conceitos espontâneos dos quais dispõe. O ensino proporcionará a tomada de consciência do conceito, de modo que a criança conseguirá generalizar seu uso (VYGOTSKI, 2001).

Esse processo evidencia o quão imprescindível é a mediação pedagógica proporcionada ao estudante, pois, diferentemente do conceito espontâneo em que a criança se apropria a partir da experiência particular e concreta, a apreensão de conceitos científicos demanda uma “atitude mediada em relação ao objeto” (VYGOTSKI, 2005, p. 135). É por meio da mediação pedagógica, portanto, que o estudante irá conseguir se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, conseguindo operar com os conceitos do geral para o particular e vice-versa, o que por sua vez promoverá avanços em seu desenvolvimento intelectual (VYGOSTKI, 2001).

No desenvolvimento do trabalho com os estudantes com deficiência mental/intelectual, as atividades pedagógicas eram organizadas em conjunto pelas professoras de forma a contemplar os conteúdos curriculares (conceitos científicos), valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes (conceitos espontâneos) e o desenvolvimento individual de cada um, processo que por sua vez era o mesmo adotado com toda a turma.

Percebemos que a articulação entre os conhecimentos prévios com os conhecimentos científicos, somada a um conjunto de propostas pedagógicas lúdicas, possibilitou ao longo do trabalho motivar os estudantes, algo que na aquisição da linguagem escrita demonstra ser fundamental, visto o quão arbitrário é esse processo.

Para cada conhecimento abordado, mobilizamos diferentes estratégias pedagógicas, sempre respeitando o lugar desses estudantes enquanto crianças e por isso lançando mão de inúmeras atividades lúdicas, mas sem perder de vista a função social da escola, qual seja o ensino do conhecimento historicamente acumulado.

Mobilizamos desde o uso de materiais concretos e exploração até propostas com níveis mais elevados de abstração, considerando o desenvolvimento de cada estudante e buscando sempre desafiá-los. Compreendemos que se faz necessário desenvolver em todas as crianças, e mais ainda naquelas com deficiência mental/intelectual as elaborações abstratas. Conforme sinalizado por Vygotski (1997),

Precisamente porque a criança retardada tem dificuldade para abstrair o pensamento, a escola deve desenvolver essa capacidade por todos os meios possíveis. O objetivo da escola, afinal, não é se adaptar ao defeito, mas superá-lo. A criança retardada precisa mais do que a criança normal que a escola nela desenvolva rudimentos de pensamento, uma vez que, abandonada a seu próprio destino, ela não pode se apossar dele (VYGOTSKI, 1997, p. 151 - Tradução das autoras)¹⁵.

¹⁵ “Precisamente porque el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela, en fin de cuentas, no consiste en adaptarse

Isso não significa que o método concreto não possa ser usado, contudo, esse deve ser mobilizado como um meio para a construção do pensamento abstrato e não como um fim em si mesmo (VYGOTSKI, 2001).

Como estratégia de promoção da aprendizagem, também reorganizamos a disposição dos estudantes em sala, sentando-os em duplas, o que favorecia o desenvolvimento de todos, uma vez que permitia a interação de grupos heterogêneos como forma de impulsionar o desenvolvimento dos estudantes.

Mobilizamos também o uso de jogos em duplas ou grupos, o que, segundo Vygotski (1997), possibilita ao estudante com deficiência mental/intelectual elaborar comportamentos de subordinação às regras de conduta da coletividade, que surgem na relação com o outro, mas que posteriormente se tornam uma função psicológica própria.

Conforme sinalizado anteriormente, realizamos uma avaliação contínua dos estudantes no decorrer de todo o trabalho. Sempre buscamos avaliar o progresso que os estudantes com deficiência mental/intelectual tiveram em seu desenvolvimento, dando destaque ao índice de aproveitamento relativo, compreendido por Vygotski (1997) como o progresso da criança em sua aprendizagem, tomando como base de referência para essa comparação seu próprio desempenho, ou seja, o foco está nos aspectos qualitativos. Nos contrapomos ao trabalho que toma por base apenas o índice de aproveitamento absoluto, ou seja, que avalia o aproveitamento escolar da criança em comparação com outras crianças da turma, não tendo como foco a avaliação da evolução da aprendizagem. De acordo com

al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él rudimentos del pensamiento, puesto que, abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él” (VYGOTSKI, 1997, p. 151).

Bezerra e Araújo, o aproveitamento relativo mostra que “os ‘mais inteligentes’ nem sempre estão à frente da turma em todos os aspectos, como suas notas ‘altas’ poderiam sugerir, nem os ‘mais atrasados’ o são em todas as circunstâncias” (BEZERRA e ARAÚJO, 2010, p. 91-92).

Por fim, consideramos importante acrescentar que, no decorrer de todo esse trabalho, também desenvolvemos rodas de conversa com a turma, nas quais buscamos suscitar nos estudantes reflexões em torno da singularidade que constituía cada indivíduo daquele grupo. Com isso, pretendíamos também construir no grupo a compreensão de que, no decorrer do trabalho pedagógico com alguns estudantes, incluindo aqueles com deficiência mental/intelectual, poderia se fazer necessária a utilização de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados ou até mesmo a realização de flexibilizações curriculares, mas que o ponto de partida para isso seria sempre a avaliação da evolução da aprendizagem e não simplesmente a condição diagnóstica de um indivíduo.

Considerações finais

As reflexões apresentadas no decorrer do presente artigo evidenciam a relevância de um trabalho docente articulado entre professores das diferentes áreas do conhecimento e professores de Educação Especial no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As análises aqui apresentadas, ainda que tenham partido de uma turma de ensino regular com estudantes com deficiência mental/intelectual, podem ser consideradas expressão do que almejamos enquanto trabalho pedagógico com todos os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação Básica.

Compreendemos que se faz necessário proporcionar a todos esses estudantes uma mediação pedagógica qualificada, pautada numa análise do desenvolvimento e que não esteja centrada em um diagnóstico clínico. Na estruturação do trabalho pedagógico, consideramos imprescindível a definição de objetivos e estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

É preciso garantir a todos os estudantes, sem exceção, “conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural [...]” (DUARTE, 2011, p. 12). Precisamos, portanto, lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais de todos os estudantes e que não esteja centrada no atendimento de necessidades imediatas.

Para tanto, consideramos ser de suma importância que, na estruturação do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual, seja realizada uma avaliação do nível de desenvolvimento desses sujeitos, mas que isso não seja utilizado para estabelecer limites na aprendizagem ou para a oferta de um ensino que vise apenas atender os interesses do cotidiano, secundarizando o ensino do saber sistematizado.

Faz-se necessário identificar quais conhecimentos o estudante demonstra potencial para aprender com o intuito de desafiá-lo a novas elaborações conceituais, buscando caminhos para desenvolver o que lhe falta. Permanecer com o trabalho centrado no que o estudante já domina é mantê-lo na mesma condição, não proporcionando avanços em seu desenvolvimento. Conforme sinalizado por Bezerra e Araújo (2011, p. 297), “mesmo diante de uma série de limitações, existem habilidades que, com a mediação pedagógica, podem se tornar o ponto para a emergência e a constituição de processos mentais qualitativamente superiores”.

Por fim, consideramos que o trabalho pedagógico desenvolvido possibilitou a ambas as professoras uma troca de conhecimentos que, além de qualificar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência mental/intelectual, oportunizou a construção de novas reflexões acerca da própria prática docente, o que ratifica a importância dessa articulação.

Referências

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – *Campus* de Araraquara, SP. Tese (Doutorado em Educação). 2007. 415f. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1 Acesso em: 14 set. 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Fundamentos Teóricos para a Avaliação Escolar Frente à Inclusão de Alunos com Deficiência Mental: da prática autoritária para a prática inclusiva. **Interface da Educação**. Paranaíba, v. 1, n. 1, 2010. p. 83-94. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279485905_Fundamentos_teoricos_para_a_avaliacao_escolar_frente_a_inclusao_de_alunos_com_deficiencia_mental_da_pratica_autoritaria_para_a_pratica_inclusiva Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: Casa Civil. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil. 1988.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, ANPEd, 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien, 1990.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Sandra Denise Pagel, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Educação). 2004. 227f.

HONNEF, Cláudia et al. **O trabalho docente articulado como concepção teóricoprática para a educação especial**. 2018. 292 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2018.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática**: uma introdução. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 1988.

PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**. Brasília, ano 2, n. 13, pp. 10-21, 1983.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3ª. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III, Sec. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VAN DER VEER, René. VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. 7ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VIGOTSKY, Lev Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – 2ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas:** problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Fundamentos de defectología.** La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

NOTAS DE AUTORIA

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente é professora de Educação Geral do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: dayana.schreiber@ufsc.br

Ana Paula dos Santos Ferraz é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/SM). Atualmente é professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: ana.paula.ferraz@ufsc.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio; FERRAZ, Ana Paula dos Santos. Trabalho docente articulado e processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica de estudantes com deficiência mental/intelectual. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 2, p. 61-90, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 15/09/2022

Aprovado em: 20/12/2022

Publicado em: 22/12/2022