

... Cadernos :: edição: 2007 - Nº 29 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva

Viviane Preichardt Duek*

Nesse texto abordamos o modo como professoras do ensino fundamental percebem os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas classes regulares de uma escola da rede pública do município de Santa Maria, RS e os sentidos que atribuem à sua presença em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujas informações foram coletadas por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas. Os dados compilados evidenciam que imagens diversas sobre o fenômeno da deficiência parecem se sobrepor no imaginário dessas professoras em que o aluno com necessidades educacionais especiais é visto ora como incapaz de aprender, devido à sua deficiência, ora é tido como sinônimo de aprendizagem e crescimento pessoal. Com esse estudo compreendemos que o olhar lançado pelo professor sobre a deficiência/diferença do outro, precisa ser (re)significado, a fim de promover devires na aprendizagem do educando de modo que o mesmo venha a assumir o lugar que lhe cabe nesse processo, isto é, de aluno.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência/Diferença. Necessidades Educacionais Especiais.

* Doutoranda em Educação na UFRN - Mestre em Educação pelo PPGE/UFSM.

Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva

Introdução

Com a democratização do ensino, por meio da abertura da escola a uma população que antes se encontrava à margem, excluída de seu interior, essa instituição passou a ter que repensar a si mesma, suas concepções e práticas a fim de atender às necessidades de todos os seus alunos.

A presença do aluno com deficiência nas classes regulares, no entanto, suscita reações e posicionamentos diversos e, por vezes, contraditórios, evidenciando, não raro, a dificuldade – histórica, diga-se de passagem – da escola e dos professores em compreender e lidar com o que é diferente, estranho aos padrões estabelecidos como “normais”.

Partindo do pressuposto de que a relação que o professor estabelece com o seu aluno decorre de como o mesmo é apreendido, realizamos um estudo com o propósito de ouvir os profissionais que recebem educandos com deficiência em suas classes, no intuito de conhecer o modo como percebem esse alunado e os sentidos que atribuem à sua presença em sala de aula.

Nesse texto abordaremos a visão de um grupo de professoras do ensino fundamental, séries iniciais, de uma escola da rede pública de Santa Maria, RS, sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, inserido nas classes regulares. As observações e entrevistas semi-estruturadas demonstram que imagens diversas sobre o aluno com deficiência se sobrepõem no imaginário docente, ao passo que novas posturas, decorrentes da convivência com esse alunado, vão surgindo.

A deficiência/diferença no contexto da escola regular

A diferença em suas múltiplas facetas esteve associada, por longa data, à idéia de anormalidade, resultando na marginalização daqueles indivíduos que, por suas peculiaridades, eram impedidos de usufruírem os mesmos benefícios que os demais.

No âmbito educativo, a evolução paradigmática, desde a total segregação até a inclusão, é fruto de uma gama de interrogantes e de movimentos sociais preocupados em erradicar toda e qualquer forma de exclusão. Nesse contexto, a escola é convidada a rever posturas e linhas de ação no tocante à formação de seus alunos, sob a égide de uma “Educação para Todos”.

Diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial. Na fase denominada de exclusão, considerada a pré-história da educação especial, predominava um olhar sobrenatural sobre as pessoas com deficiência que eram comumente ignoradas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas, como o abandono e o extermínio (JIMÉNEZ, 1997).

O final do século XVIII e início do século XIX, foi marcado pelo período da segregação institucional, no qual o atendimento era realizado em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, que se constituíam em verdadeiros espaços de confinamento para essas pessoas que eram mantidas à margem da

sociedade. A concepção de deficiência, enquanto patologia ou disfunção orgânica, nessa fase, contribuiu para a definição de diretrizes educacionais, ancoradas no princípio médico-psicológico, que buscava "corrigir" a imperfeição, a fim de normalizar o sujeito (JIMÉNEZ, 1997).

Nos anos 70, com a integração, deu-se um passo à frente no sentido de que já se vislumbrava a inserção das pessoas com deficiência nos diversos segmentos sociais, dentro o sistema regular de ensino. Sasaki (1997) destaca que o modelo integrador, pressupõe uma prática unilateral, em que é o aluno com deficiência quem precisa se adaptar ao sistema de ensino, cabendo ao último apenas recebê-lo, sem que isso implique em modificações mais profundas em sua estrutura organizacional.

A grande revolução, ao menos em termos paradigmáticos, veio com a perspectiva da inclusão, onde o foco não recai mais sobre a pessoa com deficiência, mas sobre o contexto no qual ela vive. Assim sendo, a sociedade em geral e a escola em particular, devem se preparar para receber esse indivíduo, adaptando-se às suas necessidades (SASSAKI, 1997).

Esse mesmo autor pontua que estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma da integração e da inclusão, fase em que é possível verificar a coexistência desses dois pressupostos. Segundo ele a integração visa preparar a pessoa com deficiência para que ela possa conviver em sociedade, enquanto que a inclusão propõe a modificação da sociedade como condição básica para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver e exercer a sua cidadania. Mais que mera retórica legalista, portanto, a inclusão exige total reformulação do processo pedagógico e relacional das escolas, as quais devem procurar adaptar-se à condição singular de cada educando.

Nesse sentido, Carvalho (2004a) alerta que devemos ter cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, a fim de evitarmos que certas práticas confirmem à escola o sentido de espaço físico, de cenário, que visa introduzir alunos, dantes excluídos de seu interior. Consoante a esse pensamento, a autora nos diz que a noção de escola inclusiva implica, indubitavelmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais e coloca:

Escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004a, p. 29).

Nessa direção, é importante que se resgate o conceito de necessidades educacionais especiais. O uso dessa expressão, em substituição a outras como "excepcional" ou "deficiente", denota avanços, visto que possui conotações distintas daquelas implícitas no conceito de deficiência (CARVALHO, 2004b). Assim, a denominação necessidades educacionais especiais mostra-se mais abrangente, pois nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser vistas como marcas indelévels "fixadas" no sujeito, para serem reconhecidas em seus aspectos situacionais e relacionais.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o termo necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado na década de 60, como forma de identificar esse alunado sem estigmatizá-lo. O relatório de Warnock, publicado em 1978, no Reino Unido, define que os alunos, sob essa denominação, são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exigem uma atenção mais específica e a provisão de recursos educacionais suplementares sempre que se fizer necessário.

Nessa direção precisamos nos posicionar com reservas perante os discursos que apregoam a extinção dos serviços especializados. Carvalho (2004a) se pronuncia de maneira favorável à coexistência desses dois modelos, sob o princípio de que alguns educandos apresentam dificuldades ao longo do seu processo de escolarização, requerendo apoio intenso e permanente.

Veiga-Neto (2001), por sua vez, discorre que a expressão necessidades educacionais especiais não passa de um discurso "politicamente correto", que em nada modifica a lógica binária que rege a educação especial. É somente um eufemismo, utilizado para nomear aqueles sujeitos considerados desviantes, ou seja, que não correspondem ao sistema de valores e regras sociais vigentes.

Com a inclusão, vivenciamos a eminência do encontro com a diferença. Nisso percebemos que, à revelia do desígnio de tais expressões que tentam nomear a experiência, essas se afiguram incapazes de dizer da singularidade humana e tampouco apagam as marcas históricas do processo de exclusão em que o diferente, o estranho, em prol do ideário homogeneizador, permanecia à margem do contexto escolar.

Parece imprescindível que se atente para os antagonismos presentes nos discursos "inclusivistas", os quais, muitas vezes, camuflam as desigualdades sociais, sob a égide de que todos são diferentes e que nenhum ser humano é igual ao outro. Logo, devemos ser capazes de identificar o risco que se corre, ao ficarmos demasiadamente presos às questões terminológicas, sem que mudanças efetivas ocorram no campo dos relacionamentos, destituindo a cadeia de significados que compõem a base da exclusão social.

A propósito do "outro" diferente

Os elementos de ordem histórica e conceitual, brevemente enredados nesse texto, nos permitem inferir que a evolução paradigmática que coloca a inclusão na ordem do dia veio acompanhada de uma série de modificações quanto à pessoa com deficiência, as concepções de ensino e aprendizagem, o contexto escolar onde esse aluno está inserido, bem como as modalidades de atendimento que lhe são dispensadas.

Percebe-se, ainda, que ao longo desse percurso muitos avanços vem sendo computados, sobretudo no que se refere à garantia legal das pessoas com deficiência em terem acesso aos mais diversos espaços sociais, dentre eles, a escola. No entanto, a existência de políticas públicas, embora imprescindíveis, são insuficientes para a concretização do arquétipo inclusivo, uma vez que não dão conta de eliminar estereótipos e preconceitos arraigados.

Incluir extrapola a mera inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no seio das instituições do ensino comum. A inclusão implica em um movimento mais profundo, que envolve elementos da ordem da subjetividade e dos relacionamentos interpessoais. Ou seja, ela diz respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas, também, os afetos, a visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem nesse espaço.

O conteúdo das entrevistas elucida que no universo escolar, a diferença tende a se apresentar como uma incógnita, sobretudo em se tratando do outro deficiente, que por suas dificuldades de aprendizagem destitui a imagem do que viria a ser um "bom aluno" ou um "aluno regular". Logo, visões diversas sobre o fenômeno da deficiência parecem se sobrepor no imaginário das professoras participantes do estudo, delineando um quadro de pouca clareza conceitual por parte das mesmas, traduzido na dificuldade em identificar quem é o aluno com necessidades educacionais especiais, que necessidades são essas, se elas existem ou não e em que casos o atendimento especializado se faz pertinente. Isso pode ser percebido no relato que segue:

Eu gostaria de saber lá no íntimo, não é no íntimo, eu gostaria de saber o que quer dizer pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, quem é definido como portador de necessidade educacional especial, porque, pra mim, até hoje, portador de necessidade especial era aquele que, os excepcionais, os diferentes, com deficiência, mas na prática a gente vê, às vezes, que não é bem assim, o que é uma pessoa com necessidade educacional especial, é isso que eu quero deixar definido na minha cabeça. [...] Tu vê, o Tiago não tem laudo, o Gustavo tem laudo. O Tiago tem dez, o Gustavo vai fazer quinze. O Gustavo tem laudo com retardamento mental, o Tiago não tem laudo, mas os dois não aprendem. [...] o Tiago tem mais dificuldade de resolver um cálculo, de fazer uma leitura do que o Gustavo E daí, quem é o incluído, qual é o portador de necessidade educacional especial, como é que eu vou saber? (Hera).

A imagem de que o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta "problemas" ou "dificuldades" de aprendizagem, vem atrelada aos aspectos clínico-patológicos que envolvem o fenômeno da deficiência ainda muito presentes no discurso dessas professoras e que confere uma visão das dificuldades de aprendizagem como algo inerente ao aluno, oriundas de suas condições intrínsecas, distanciadas, muitas vezes, do meio ao qual estão circunscritas.

[...] porque a gente já vai com aquela idéia de que ele vai ter dificuldade, de que eu vou ter que [...] que estratégia eu vou ter que usar pra ele aprender né (Ártemis).

Eu acho que esse retorno deles, que não vê muito retorno, o outro tu vê retorno, o outro né, e esse tu não vê muito retorno, tu passa um ano inteiro e parece que não ficou nada, pra mim, é isso (Deméter).

Percebemos com essas falas que, para além dos conteúdos e recursos metodológicos, o encontro pedagógico abrange elementos atitudinais e comportamentais dos professores, os quais são transpostos para a relação pedagógica. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (1995, p. 20): "os professores que valorizam, sobretudo, o desenvolvimento dos conhecimentos e os progressos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não vão progredir com um ritmo normal nesta dimensão".

O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída, e quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-existent, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem. Em outras palavras, a rigidez nas expectativas acarreta dificuldades quanto ao cambiamento de certas concepções e práticas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, ficando ele, impedido de avançar na sua aprendizagem, assumindo, de fato, o seu lugar de aluno.

Sobre isso Mantoan (2003a, p. 76) destaca que "a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado". Acredita-se, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro.

isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro.

A diferença, percebida como incapacidade, doença ou anormalidade, não obstante, revela a falta de informação e o preconceito daí decorrentes, contribuindo, assim, para a presença de distorções de sentido na interpretação da deficiência, tida enquanto um fenômeno centrado no indivíduo, subestimando as condições deficitárias do ensino.

Sob esse viés, algumas professoras buscam traçar uma divisão entre o que é "patológico" e o que é "normal". A diferença, estabelecida com base num padrão de referência, faz com que as palavras "igual" e "diferente", surjam carregadas de sentido, cuja ênfase maior parece recair sobre a necessidade de determinar o rol dos "escolarizáveis" e dos "não escolarizáveis", isto é, dos que conseguem e dos que não conseguem aprender.

Nesse ínterim, o diagnóstico é compreendido por muitas docentes como essencial para o planejamento e desenvolvimento do seu trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Logo, na ausência de um "laudo", a diferença desse educando põe-se como uma incógnita, um mistério a ser desvendado pelo professor.

[...] ir atrás de diagnósticos e depois que tem esse diagnóstico é ver, realmente, que necessidade educacional especial a criança apresenta. Estudar, olhar mais atentamente como se dá o cognitivo, o conhecimento dessa criança, de acordo com a dificuldade que ela tem.. (Atena).

[...] nesse caso né, não tem nem bem um laudo específico do que é a limitação dele [...] já fui até no médico consultar junto e ficou uma situação bem difícil que o médico perguntou pra mim: "a senhora acha que ele tem algum problema mental?" Aí eu disse: "olha eu sou a professora, o médico aqui é o senhor" (Afrodite).

O diagnóstico, apontado como fundamental para que possam traçar estratégias de ensino com fins de que o aluno "aprenda", pode servir, ainda, para avaliar e reiterar as antecipações docentes em relação às condições de aprendizagem desse aluno. Em outras palavras, o diagnóstico – ou a falta de –, pode estar contribuindo para situar o lugar ocupado pelo educando no contexto da classe regular, equivalendo, não obstante, a um "não lugar".

Ele (aluno) era meu no ano passado, ele não conseguiu superar algumas coisas e eu estou sabendo agora que ele não vai, realmente, sair dessa fase, pelo que o médico avaliou (Héstia).

Com base no excerto acima podemos observar que o modelo médico serve, ainda hoje, de critério na definição do "normal" e do "anormal", traçando potenciais e limitações sobre o ser deficiente, o que vem dificultando a aceitação dessas pessoas pelos demais membros da sociedade (SASSAKI, 1997).

Paradoxalmente, notamos que "colada" à representação de incapacidade e impossibilidade, imputadas ao aluno com necessidades educacionais especiais, forma-se uma outra imagem em que ele é tido como símbolo de lição de vida e exemplo de força e humanidade. Essa visão surge acompanhada de uma intensa mobilização do ser do professor no sentido de aprendizado, de autoconhecimento e enriquecimento pessoal.

Ao relatarem sobre a sua experiência as professoras deixam transparecer que a situação de coexistência com o aluno com necessidades educacionais especiais intensifica o processo de autoconhecimento e amadurecimento pessoal e profissional. A partir da estranheza, gerada no encontro com a diferença, essas professoras têm conseguido adentrar num movimento de busca que envolve a (auto)descoberta de si e do outro, como seres inacabados e incompletos, com limitações e possibilidades.

[...] me sinto... olha, vou terminar meus anos... minha aposentaria, levando essa grande mensagem que é a Carolina [...] é uma coisa que me emociona, me emociona realmente (Héstia).

Eu acho que aceitar o outro, aceitar a diferença, acho que foi uma coisa que eu aprendi [...] tolerância... é acho que eu tenho mais tolerância com o aluno incluído, com certeza... aceitar mais (Ártemis).

Inferimos, assim, que os sentidos que perpassam a concepção da criança com necessidades educacionais especiais sejam atualizados pelo movimento de reflexão que as professoras realizam ao se remeterem ao trabalho desenvolvido. Isso pode estar favorecendo a construção de novas imagens sobre o ser do aluno, em que essas docentes começam a ver a pessoa por trás da deficiência, deslocando o olhar da patologia e vendo no educando um ser dotado de sentimentos e potencialidades como todo ser humano.

Para essas professoras, a convivência vem representando a possibilidade de uma compreensão maior sobre a realidade e as necessidades dos alunos. Ao criarem um canal de identificação com a condição do educando, elas elaboram novos formatos na concepção que têm acerca da deficiência, ressignificando a sua presença em sala de aula. Isso aponta para uma mudança atitudinal. de aceitação

reconhecimento e de abertura ao outro como ser incompleto, dotado de sentimentos e potencialidades, o que pode servir de elemento facilitador da sua aprendizagem. Isso é evidenciado nos seguintes relatos:

Eu acho que de desejo de aprender, de enfrentar desafios [...] embora eles tenham limitações cognitivas, eles têm os mesmos direitos, acho que todos os meus alunos incluídos [...] todos eles têm vontade de aprender (Atena).

Tu sabes que [...] uma idéia que me vem toda vez que eu estou frente a um aluno com alguma dificuldade, imagino eu aprendendo uma língua estrangeira [...]. Então, se eu me imagino um aluno, eu me olhando no espelho, eu vejo assim olha, uma pessoa cheia de curiosidade, mas com mais ansiedade entende, então, a maioria das minhas aulas eu procuro desenvolver assim, te coloca no lugar do teu aluno, imagina se tu estivesse numa sala de aula lá nos Estados Unidos, que tu não entendes bulhufas... (Hera).

A experiência de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais está contribuindo para que o professor reveja seus conceitos e posturas, auxiliando na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e valorização das diferenças, bem como a resignificação da própria experiência de co-existência. Nesse sentido Artemis explicita: "o próprio contato, de conversar com os alunos, de ver que eles não eram de outro mundo, são desse mundo mesmo, que eles têm sentimentos, que eles têm os seus saberes...".

Na visão de Mantoan (2003b), incluir todas as crianças na escola extrapola a simples inovação educacional e exige uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças. Acolher as diferenças implica reconhecer que o outro é sempre e implacavelmente diferente, devido não somente à sua aparência física, mas também pelo seu modo de ser, agir e desenvolver-se. Nos parece, portanto, que está em jogo na inclusão, o olhar lançado pelo professor sobre a deficiência/diferença do outro, sem que isso implique em negá-la.

Torna-se imprescindível que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade. Referimos-nos aqui, à possibilidade de promover avanços na aprendizagem desse aluno, tido como alguém digno de ter a sua singularidade reconhecida e respeitada, onde o foco recaia sobre a diferença e não meramente sobre a deficiência.

O desafio de ensinar a todos os alunos na escola, que se quer inclusiva, exige, portanto, o compromisso com indagações, onde o ideal de turmas homogêneas possa ser revisto à revelia de quadros diagnósticos pré-definidos; que se possa ver além da deficiência e as diferenças consideradas enquanto peculiaridades que a escola precisa se dispor a atender.

Comentários finais

A partir das análises feitas é possível inferir que os posicionamentos das professoras frente ao aluno incluído, estão atrelados ao modo como concebem o fenômeno da deficiência. Pensar a inclusão, portanto, implica em pensar a práxis docente que, situada em meio a tais representações da deficiência, surge como um elemento norteador desse processo.

Mudanças na forma como percebem e se relacionam com o educando com necessidades educacionais especiais na escola regular vem sendo favorecidas pela situação de co-existência com esse aluno, ao passo em que o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo, num movimento de busca por estratégias que venham conferir a aprendizagem do educando.

As reflexões produzidas neste trabalho indicam que a inclusão é um projeto que requer o compromisso de cada um, no intuito de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, não obstante suas peculiaridades. Contexto esse, em que precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo.

Referências

- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004a.
 CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2004b.
 COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3.
 COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.
 JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: JIMÉNEZ, R. B. (Org.). Necessidades educacionais especiais: Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.
 MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003a.
 MANTOAN, M. T. E. Uma escola para todos e com todos: o modo da inclusão. In: MOSQUERA, L. J. M.; STÖBALIS, C.

MIANTOAN, M. T. E. Uma escola para todos e com todos. O mote da inclusão. In: MOSQUERA, J. J. M., STUBAUS, C. D. (Org.). Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003b. p. 27-40.
SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

Correspondência

Viviane Preichardt Duek - Vila dos Oficiais, Bloco "J" casa "8" – BANT (Base Aérea de Natal) - Pamamirim, RN - 59.148 - 900.

E-mail: vividuek@hotmail.com

Recebido em 01 de agosto de 2006

Aprovado em 20 de março de 2007

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

[Cadernos](#) :: edição: 2007 - Nº 29 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**