

Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar



CAPES



Jáima Pinheiro de Oliveira
Simara Pereira da Mata
Marília Bazan Blanco
(Organizadoras)

Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2021

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Mauro Machado Vieira

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Profª Drª Vera Lúcia Nogueira

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Editor da Editora De Castro: Carlos Henrique C. Gonçalves

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Ilustração para a capa: Fátima Boer

Preparador e revisor de textos/normalizações (ABNT): Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lumos Assessoria Editorial

Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

E24 Educação infantil, linguagem e inclusão escolar [recurso eletrônico] / organizadoras Jáima Pinheiro de Oliveira, Simara Pereira da Mata e Marília Bazan Blanco. — 1. ed. — São Carlos : De Castro, 2021. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-331-2

1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Crianças com deficiência – Desenvolvimento. 4. Professores de educação infantil – Formação. 5. Prática de ensino. I. Oliveira, Jáima Pinheiro de. II. Mata, Simara Pereira da. III. Blanco, Marília Bazan. IV. Título.

CDD 371.9

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-331-2

Todos os direitos desta edição são reservados aos autores.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO. 7

SEÇÃO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 11

CAPÍTULO 1

A educação da primeira infância no Brasil: tendências, desafios e cenários atuais - Ana Maria Alves Saraiva, Josiane Pereira Torres e Francilene Macedo Rocha, 13

CAPÍTULO 2

Crianças com síndromes raras: contribuições à formação docente - Rogério Drago, Israel Rocha Dias e Paulo da Silva Rodrigues, 27

CAPÍTULO 3

Abordagem sobre a inclusão escolar numa experiência pibidiana de revisão de um projeto político pedagógico de Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 - Ana Julia Lopes Souza, Ana Letícia Rocha, Ellen Jenifer Alves de Sousa e Raquel Abood Rodrigues, 41

CAPÍTULO 4

A Educação Inclusiva nas proposições curriculares de Belo Horizonte e na BNCC no contexto da Educação Infantil - Adriano Liocádio Gonçalves de Oliveira, Alice Biondi Lugon, Talia Vieira e Silva e Fernando Augusto de Moura Costa, 53

SEÇÃO 2

LEITURA E LITERATURA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA. 67

CAPÍTULO 5

Literatura infantil numa perspectiva inclusiva - Celina Bezerra da Silva, 69

CAPÍTULO 6

Leitura, literatura infantil e estratégias de compreensão leitora para crianças surdas - Simara Pereira da Mata, Valéria Rosa Farto Lopes e Neusa Teresinha Rocha dos Santos, **79**

CAPÍTULO 7

Paratextos e narrativa da obra Romeu e Julieta: descrição, análise do livro e proposta de trabalho com crianças cegas ou com baixa visão - Karen Regiane Soriano e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, **95**

CAPÍTULO 8

A literatura infantil, o ensino de estratégias de leitura e a perspectiva inclusiva na Educação Infantil - Valéria Rosa Farto Lopes, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Keli dos Santos Guadagnino, **109**

SEÇÃO 3

LINGUAGEM INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR, 125

CAPÍTULO 9

Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD) - Jáima Pinheiro de Oliveira, **127**

CAPÍTULO 10

A presença da comunicação alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva para autistas em dissertações e teses - Emely Kelly Silva Santos Oliveira, Karen Regiane Soriano e Fernanda Damasio Castilho, **143**

CAPÍTULO 11

Perspectivas inclusivas na Educação Infantil: percepção de professores acerca das dificuldades de aprendizagem - Silvia Fernanda de Souza Lordani, Marília Bazan Blanco, Roberta Negrão de Araújo e Flaviane Pelloso Molina Freitas, **159**

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS COLABORADORES, 173

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, traz consigo a responsabilidade e o compromisso com a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais. Desse modo, compreendemos que a escola deve ser reafirmada como espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser amplamente defendido e valorizado, desde essa etapa.

Deste modo, a escola deve se propor a promover práticas que transmitam às pessoas uma ideia de espaço inclusivo, com acolhimento à diversidade humana e propostas que considerem diferentes formas e recursos capazes de proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, para as crianças do chamado público-alvo da Educação Especial.

Ao mencionarmos sobre a Inclusão Escolar no contexto da Educação Infantil, sabemos que o serviço de Atendimento Educacional Especializado tem um papel fundamental nos mais diversos tipos de acessibilidade, com atenção especial para as acessibilidades arquitetônica e metodológica/curricular, mas, acima de tudo, almejamos que esse espaço seja, desde essa fase de desenvolvimento, um espaço com acessibilidade atitudinal.

Com certeza, se desde essa fase as ações da escola ajudarem a extinguir todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, nas etapas seguintes, essa não precisará ser uma preocupação. Por isso, desde as relações até os espaços, brinquedos, mobiliários, comunicação e informações, deve haver essa preocupação.

Assim, pensar a Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva é pensar uma educação para todos com práticas capazes de identificar e romper com as barreiras que impedem e/ou limitam a participação de qualquer criança nos diferentes espaços ou nas atividades propostas.

O nosso livro, **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar**, traz três seções que nos ajudam a pensar sobre essas questões e, também, sobre aspectos específicos, a exemplo do processo de avaliação de linguagem em crianças com deficiência e das características desse processo em condições diferentes de desenvolvimento.

Na **SEÇÃO 1**, que denominamos de **Políticas públicas e desafios da formação profissional no contexto da Educação Inclusiva**, contamos com capítulos que nos indicam um panorama que vai desde “o percurso da garantia do acesso à etapa da Educação Infantil até o cenário atual de

cobertura dessa etapa”, com textos que nos exemplificam experiências de formação inicial capazes de fornecer elementos de análise em relação a esse percurso, em pleno contexto da Pandemia de Covid-19. É o caso dos capítulos que relatam uma experiência inicial do PIBID, com alunos vinculados ao curso de Pedagogia da FaE/UFMG. Ainda, nessa seção, contamos também com um capítulo sobre reflexões da formação docente no contexto do trabalho com crianças que possuem Síndromes Raras.

Na **SEÇÃO 2**, intitulada **Leitura e literatura numa perspectiva inclusiva**, somos apresentados com textos que envolvem a magia da literatura infantil com a aquisição inicial da leitura. Os capítulos dessa seção, além de indicarem o livro como instrumento lúdico, mostram que ele pode conter personagens do chamado público-alvo da Educação Especial, trabalhando, portanto, questões que vão desde o respeito às diferenças em ambiente escolar até a representatividade dessas crianças.

Nessa seção também temos a oportunidade de conhecer estratégias diferenciadas para promover a leitura de crianças surdas, crianças cegas e com baixa visão. Esses textos introduzem, também, alguns aspectos que serão trabalhados na **SEÇÃO 3**, denominada **Linguagem infantil e inclusão escolar**.

Na **SEÇÃO 3**, temos uma importante reflexão sobre possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, a partir de percepções de professoras da Educação Infantil. Temos, ainda, uma proposta de um instrumento que vem sendo utilizado para traçar perfis comunicativos funcionais de crianças que não utilizam a fala como principal forma de se comunicar, ou que apresentam dificuldades no momento de se expressarem por meio dela.

E, por fim, temos uma análise de produções científicas atuais que abordam a temática de Comunicação Alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva para promover a comunicação e a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar.

Os capítulos presentes nesta coletânea pretendem reforçar as inúmeras demandas da Educação Infantil, com uma perspectiva inclusiva desde a infância. Perspectiva essa, capaz de reconhecer a criança pequena como um sujeito de desejos, direitos e saberes, conforme observamos nas diretrizes educacionais para essa etapa de escolarização. Por isso, essa concepção de criança deve ser o centro do planejamento curricular, com valores e direitos que se desenvolvem nas relações com a diversidade humana, mediadas com intenção pedagógica em ambiente escolar e enriquecidas por outras relações estabelecidas com adultos, crianças e outros grupos e contextos culturais nos quais essa criança se encontra (BRASIL, 2009, 2013)¹.

1 - BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Enfim, esperamos que a nossa coletânea sobre **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar** seja um convite para essas reflexões e, também, um apoio para os profissionais que trabalham ou que pretendem trabalhar com crianças.

Jáima Pinheiro de Oliveira
Simara Pereira da Mata
Marília Bazan Blanco

SEÇÃO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 1

A educação da primeira infância no Brasil: tendências, desafios e cenários atuais

Ana Maria Alves Saraiva
Josiane Pereira Torres
Francilene Macedo Rocha

Introdução

Um olhar atento para a produção científica que tem como proposta analítica a política educacional brasileira para a etapa da Educação Infantil, nas últimas décadas, aponta para a recorrência das desigualdades em dimensões que entrelaçam os contextos escolares, sociais e econômicos (SOARES, 2020; ROSEMBERG, 2010, 1999).

As temáticas do acesso e garantia do direito à educação da criança são abordadas com frequência, o que nos indica que, apesar de questionada em sua capacidade de promover a necessária justiça social pela via da escolarização, a educação escolar permanece fortalecida como a instituição de passagem obrigatória para quase todas as crianças e jovens, que transitam nessa instituição um tempo significativo de suas vidas (FERREIRA, 2009). Sendo, cada vez mais reivindicada, a obrigatoriedade e a oferta para uma faixa etária que abarque todo o período da infância.

Percebe-se nessas análises que, a partir da década de 2.000, a universalização do acesso aos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental vai incrementar as demandas sociais pela ampliação de outras oportunidades de ingresso. É nessa perspectiva que é promulgada no ano de 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 (EC 59), que entre outros, vai reconhecer a Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica, outorgando às crianças que se encontram na faixa etária compreendida entre 4 e 5 anos, o direito subjetivo à educação.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é evidenciar o percurso da garantia do acesso à etapa da Educação Infantil até o cenário atual de cobertura dessa etapa. Para consecução desse objetivo, o capítulo encontra-se assim organizado: na primeira parte, apresentamos um necessário res-

gate do percurso histórico e dos marcos legais e normativos referentes a essa etapa. A segunda parte é dedicada à apresentação e análise das taxas de acesso e cobertura. Na terceira parte, são problematizadas as demandas para o cumprimento do direito à Educação Infantil pautada na perspectiva de uma Educação Inclusiva da infância, que reconheça a criança pequena como sujeito de desejos, direitos e saberes.

Percurso histórico e principais marcos legais e normativos para a Educação Infantil

O processo de expansão da Educação Infantil Brasileira foi marcado pelos debates a respeito de seu caráter assistencial e a necessidade de incorporação de sua perspectiva educacional. Tais debates decorrem da luta por creches e pré-escolas de qualidade iniciados ao final dos anos de 1970, trazendo em sua essência as tensões de interesses entre sujeitos da sociedade civil e instâncias governamentais, tendo como protagonistas os movimentos sociais, tais como os de mulheres e das comunidades de base (LOCATELLI, 2018).

A esse respeito, Rosemberg (2003) ressalta que esse período dos anos de 1970 até final dos anos de 1980 se caracteriza pela pretensão de implantar, nessas décadas, a Educação Infantil em massa, seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para os países subdesenvolvidos. Estas Organizações Internacionais “preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de “carências” de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2003, p.33).

Desse modo, administrativamente, ocorreu uma superposição dos setores da assistência social, da saúde, da educação e do trabalho. Com poucas verbas destinadas à Educação Infantil, as instituições funcionavam precariamente, com pouca infraestrutura, com professoras leigas sem formação específica para atuar com as crianças e sem material pedagógico. A preocupação era apenas que as crianças ficassem num local onde pudessem ser cuidadas, mesmo que esse local não tivesse interesse com o desenvolvimento infantil (ROSEMBERG, 2003).

A década de 1980, no Brasil, constitui-se um período demarcado por importantes alterações a respeito das concepções de infância e de Educação Infantil. As transformações ocorridas ocasionaram relevantes contribuições para o campo do ordenamento jurídico e processo de institucionalização da Educação Infantil. Isso foi evidenciado nos vários documentos oficiais aprovados e publicados a partir de 1980.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) marca o início desse ordenamento jurídico da Educação Infantil. Em seu artigo 205 é instituído que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. A referida Lei dispõe em seu artigo 7º inciso XXV que a Educação Infantil deve ser garantida enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais em forma de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988) (dispositivo modificado para cinco anos, a partir da Emenda Constitucional – EC nº 53/2006). A CF/1988 também instituiu as bases para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.060/1990, assegurando que a criança e o adolescente possuem direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Estas prerrogativas foram reiteradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que afirmou, oficialmente, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, integrada aos sistemas de ensino. A finalidade da Educação Infantil ficou estabelecida como “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa Lei também especificou que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo que a esfera administrativa responsável em primeira instância por sua oferta são os municípios. A avaliação deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental. A formação mínima do profissional para atuar nessa etapa da Educação Básica é aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Entretanto, na LDBEN, assim como na CF/1988, não se previu uma fonte específica de recursos para a Educação Infantil, mantendo o Ensino Fundamental como prioridade nos investimentos educacionais em detrimento de outras etapas e modalidades da educação pública. Cabe ressaltar que o contexto político e econômico no qual se assentou a LDBEN fixou uma nova concepção de Estado e Política Social, com influências do Banco Mundial e outras organizações multilaterais nas políticas educacionais. Tal contexto estabeleceu um conflito, para o qual se tinha a concepção de Educação Infantil como direito universal, com a necessidade de sua regulamentação, e por outro lado, havia o intuito de implantar modelos baratos que atendessem prioritariamente aos pobres, em virtu-

de dos altos índices de pobreza registrados, propiciando dessa forma, a retomada de modelos pautados no assistencialismo, como creches filantrópicas, entre outros (ROSEMBERG, 2003).

A esse respeito, Rosemberg (2003) destaca ainda que com a entrada do Banco Mundial retoma-se o modelo de Educação Infantil de massa, aproximando-o do modelo de educação compensatória adotado nos anos de 1970 e 1980, portanto, de menor custo. Nesse modelo, o profissional que atua na Educação Infantil perde suas especificidades de professor, visto que programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da rua, da casa, da brinquedoteca, sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais (ROSEMBERG, 2003).

Cabe considerar que, inicialmente, o artigo 62 da LDBEN vigente estabelece que os professores, para atuarem na Educação Básica, devem ter nível superior em curso de licenciatura plena. Contudo, admite-se, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, com redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Esse dispositivo legal de admissão de docentes com formação em nível médio, na modalidade normal, para exercer o magistério na Educação Infantil, permite a contratação e continuidade de um número expressivo de professores com apenas essa formação de nível médio.

Essa prática amparada pela brecha do dispositivo no artigo 62 da LDBEN que permite a formação em Ensino Médio como critério para lecionar no exercício da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma realidade constatada em vários Estados e municípios brasileiros. A pesquisa realizada por Locatelli (2018) constatou que no Estado do Tocantins há um quadro significativo de docentes que lecionam na Educação Infantil com formação apenas em nível médio (média de 35,7%). Estudos, tais como de Campos *et al.* (2011) e Vieira (2011), evidenciam que a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica em que são alocados os professores com menores níveis de formação e consequentemente com as menores remunerações.

Vale ressaltar que durante a primeira década do século XXI, mais especificamente no Governo Lula, ocorreram algumas mudanças nas legislações como tentativa de ampliar o acesso à Educação Infantil e melhorar a qualidade do atendimento ofertado. Exemplar foi a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009 que ampliou a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. No período, as grandes mudanças no âmbito da sociedade e na

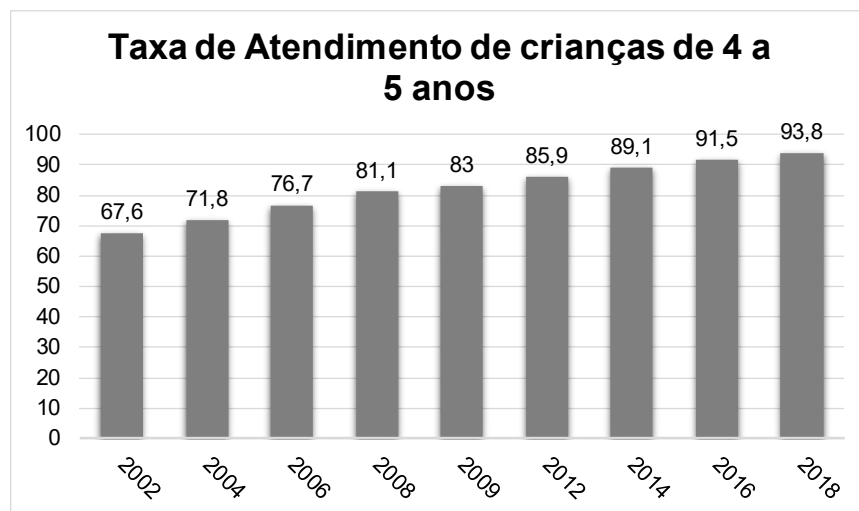
normatização vão impactar diretamente no acesso das crianças à educação. Entretanto, como veremos nas próximas seções, os desafios para a etapa ainda estão longe de serem superados.

A institucionalização do cuidado e da educação

A primeira década dos anos 2.000 configura-se como um marco temporal importante para as demandas e proposições que tratam do acesso à etapa da Educação Infantil. Os fatores que concorrem para essa valorização da educação das crianças apontam para cenários diversos que, por vezes, imbricam tendências mundiais para a educação com políticas de enfrentamento às desigualdades locais.

As transformações observadas no âmbito da economia, da produção, da cultura e das relações sociais, incidem fortemente sobre o processo de institucionalização dessa etapa, conforme observado na primeira década deste século. No bojo dessas mudanças, os novos arranjos familiares (famílias com número reduzido de filhos), as novas configurações demográficas (aumento dos arranjos monoparentais), a maior inserção da mulher no mercado de trabalho e um maior reconhecimento da criança como sujeito de direitos, por exemplo, vão redefinir a relação entre a infância e os sistemas de ensino.

Embora, conforme apresentado, já tenhamos trilhado um importante caminho na Educação Infantil, a relação de aproximação entre a criança e a escola básica é ainda um campo de tensões, disputas e desigualdades. A garantia do direito por meio da CF/88, da EC 59 e a possibilidade de investimentos mais robustos a partir da promulgação da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, vão incrementar as matrículas das crianças que se encontram na faixa etária entre 4 e 5 anos, conforme pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 1).



Fonte: elaboração própria.

Entretanto, o aumento na oferta de vagas vai deslocar a demanda do acesso para a qualidade, pressionando os municípios para o necessário cuidado no atendimento, com adequação da infraestrutura, a formação específica e a valorização dos profissionais da Educação Infantil, o apoio pedagógico, entre outros. As demandas se situam também no campo da ampliação do direito, em uma perspectiva que reconheça a criança de 0 a 3 anos como portadora do direito à creche, um desafio que está longe de ser superado, conforme pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 2).



Fonte: elaboração própria.