

## **Currículos em rede na EJA: tecendo saberes e vivências<sup>1</sup>**

Eleonora Abad Stefenson<sup>2</sup>

Kamylle dos Santos Medeiros Silva<sup>3</sup>

Livia Maria Marques Ribeiro de Souza<sup>4</sup>

Renan Mendonça do Nascimento<sup>5</sup>

Everardo Paiva de Andrade<sup>6</sup>

### **RESUMO**

Como elaborar um currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que contemple as suas diferenças e particularidades? A presente proposta de comunicação oral parte tanto de reflexões e vivências acumuladas nos últimos sete meses acompanhando, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), turmas do Ensino Fundamental e Médio da EJA quanto nos diálogos teóricos com pesquisadores do campo de ensino de História, dos estudos do currículo e dos estudos dos cotidianos. Metodologicamente, partiremos das narrativas elaboradas nas aulas de História, para anunciarmos a singularidade da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do currículo, compreendendo o mesmo enquanto movimento construído através das redes educativas dos estudantes e dos professores. Entendemos estas redes enquanto criações no cotidiano dos seus agentes – constituindo-se, por exemplo, no âmbito familiar, laboral, cultural ou político – e fundamentais para a EJA, uma vez que discentes e docentes possuem um repertório de conhecimentos adquiridos em suas vivências que auxiliam na aprendizagem. Nesse contexto, buscamos estabelecer conexões significativas entre a escola e sua comunidade, integrando os conhecimentos escolares com a realidade dos alunos, para que eles se identifiquem como sujeitos políticos no presente e, simultaneamente, desenvolvam compreensões críticas sobre os acontecimentos do passado. Para tal, baseando-se na nossa atuação na escola, entendemos, ainda, que o uso do anacronismo é indispensável no ensino de História na EJA, pois esse saber vivencial deve dialogar com o conhecimento escolar, conectando o estudante ao conteúdo ministrado. Diante disso, compartilharemos, para fins de resultado, as cartas elaboradas por estudantes de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental no contexto das aulas sobre a formação do operariado na Primeira Revolução Industrial. Cartas elaboradas por trabalhadores para trabalhadores. Cartas que inauguram novas redes entre o presente, o passado e anúncios de futuro.

**Palavras-chave:** EJA, Currículo, Redes educativas.

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na UFF, professora de História na Rede Estadual do Rio de Janeiro, [noraabad.uffrj@gmail.com](mailto:noraabad.uffrj@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, [kamyllemedeiros@id.uff.br](mailto:kamyllemedeiros@id.uff.br);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, [liviariamarquesribeirosouza@id.uff.br](mailto:liviariamarquesribeirosouza@id.uff.br);

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense - UFF, [renanmn@id.uff.br](mailto:renanmn@id.uff.br);

<sup>5</sup> Professor da FEUFF, graduado em História, doutor em Educação, [everardoandrade@id.uff.br](mailto:everardoandrade@id.uff.br).

<sup>6</sup> Esse trabalho é fruto das experiências vividas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de ensino da História da Universidade Federal Fluminense (UFF).





## INTRODUÇÃO

A resolução CNE/CEB nº 3, de 08 de abril de 2025, institui novas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre as normas estabelecidas estão presentes artigos que compreendem as experiências dos alunos como um componente essencial para o currículo, buscando valorizar os saberes adquiridos antes do ingresso nos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As questões aqui trazidas partem das reflexões acumuladas nos últimos sete meses de atuação nas aulas de História - no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - vivenciadas no Colégio Estadual Guilherme Briggs (CEGUIB). Em nossa prática, contamos com os diálogos entre a vivência dos discentes e os conteúdos históricos, para estabelecer conexões entre o colégio e sua comunidade, integrando saberes escolares à realidade dos alunos.

O Colégio Estadual Guilherme Briggs está localizado em Santa Rosa, um bairro da Zona Sul de Niterói. Os alunos do colégio são, em sua maioria, provenientes de comunidades vizinhas e das favelas do Complexo do Viradouro, tratando-se, portanto, de trabalhadoras e trabalhadores, em grande parte negros e moradores de periferia, que buscam, por meio da certificação de conclusão do ensino básico, melhores oportunidades e mais dignidade em suas relações com o trabalho. Além disso, as turmas de EJA que acompanhamos como bolsistas do PIBID são bastante heterogêneas, compostas por alunos e alunas de diferentes idades e, nesse contexto, os desafios colocados para a educação ganham novos contornos.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir um currículo que se constitui a partir de redes de relações estabelecidas entre discentes e docentes, compreendendo-o como um processo vivo, dinâmico e situado no cotidiano escolar. Em um primeiro momento, propomos refletir sobre o tema das redes educativas, dialogando com a perspectiva curricular desenvolvida por Nilda Alves e outros autores que pensam o currículo e o cotidiano como práticas sociais, relacionais e construídas nas experiências concretas da escola. No segundo momento, apresentaremos narrativas de experiências originadas de atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando evidenciar como essas práticas materializam as redes de relações anteriormente discutidas.



## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico, a elaboração das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo deste trabalho está ancorada na compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos exige metodologias que respeitem a heterogeneidade de trajetórias, ritmos e saberes presentes nas turmas. Nesse sentido, entendemos que planejar para a EJA implica reconhecer que os estudantes chegam à escola carregando experiências sociais, profissionais, familiares e culturais que constituem importantes fontes de aprendizagem. Assim, buscamos articular intencionalidade pedagógica e flexibilidade, de modo a possibilitar que o conteúdo escolar dialogue com a realidade concreta desses sujeitos, tornando o aprendizado mais acessível e significativo.

Além disso, entendendo a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de encontro entre diferentes trajetórias de vida, adotamos práticas que favorecem a participação coletiva e o diálogo entre os saberes do cotidiano e os conteúdos escolares, criando oportunidades para que os alunos mobilizem suas vivências na compreensão dos temas trabalhados. As atividades propostas que vão ser descritas foram pensadas para estimular a reflexão e o engajamento, permitindo que os estudantes produzam sentidos próprios sobre os processos históricos e reconheçam sua presença neles.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O desafio de atuar com a Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual Guilherme Briggs impôs a necessidade e vontade de nós, bolsistas do PIBID e da professora supervisora Eleonora Abad, de formular um currículo que, pela natureza altamente heterogênea das turmas, fosse ao mesmo tempo academicamente rigoroso e profundamente dialógico com a realidade dos estudantes. Desde a primeira conversa com a professora Eleonora o processo de elaboração desse currículo se tornou parte fundamental de nossa trajetória, pois ele exige uma ruptura com os modelos pré-programados e lineares de ensino, compreendendo que o trabalho curricular transcende o planejamento prévio e se materializa, efetivamente, na prática da sala de aula.

Isso é algo muito cotidiano na nossa trajetória dentro do PIBID, já que costumamos nos reunir para montar o planejamento dos semestres, levando em consideração quais tópicos consideramos importantes de serem abordados. A construção desse currículo é amplamente pensado de forma crítica e aberta desde sua idealização. Mas como elaborar um currículo com





um grupo com tantas particularidades, sem negligenciar a diversidade de saberes que cada indivíduo tem? A resposta teórica reside na própria concepção de currículo como um processo vivo, que se constrói na e a partir da realidade dos sujeitos.

Nesse sentido, usamos como base as reflexões produzidas pela pesquisadora Nilda Alves (2003) sobre o currículo que se estabelece como a fundação conceitual para a nossa prática. A autora critica a visão hegemônica que trata o cotidiano escolar como uma caixa preta, impossível de ser compreendida. Para Alves (2003), o currículo não pode ser reduzido a um documento ou uma grade disciplinar, mas se constitui como uma teia de conhecimentos, onde o conhecimento é entendido como um acúmulo cultural permanente – resultante de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários –, ou seja, segundo ela, o conhecimento parte também de todas as vivências experienciadas por cada aluno.

É nessa premissa que nos permite acolher as particularidades da EJA, em que o currículo se constrói por meio da tessitura de conhecimentos em redes, onde o conhecimento escolar é apenas um dos múltiplos fios. No lugar de impor um currículo, a tarefa é reconhecer a legitimidade e a centralidade dos saberes cotidianos e das redes de vivência que o aluno carrega, fazendo do currículo um processo em movimento, constantemente recriado pelos próprios alunos e professores. Assim, nossas aulas nunca estarão prontas ao término do planejamento de aula, ou finalização de um slide, a aula e o que será discutido nela só estará dado durante o seu processo, em meio às trocas com os alunos.

É a partir dessa compreensão que delimitamos o conceito de redes educativas em nossa atuação. Alves define essas redes como as diversas "[...] redes que nos formam como docentes e a todos como cidadãos, trabalhadores, seres políticos, sociais e históricos" (ALVES, 2019, p. 115). O grupo que encontramos exige a consideração de práticas teorias específicas, como as práticas teorias coletivas dos movimentos sociais e as práticas teorias de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Ao incorporar essas redes, estamos atendendo ao pressuposto de que o discente possui um repertório de conhecimentos adquirido em suas vivências que auxilia na aprendizagem.

O cerne da elaboração curricular, portanto, é a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais que formam esses saberes. A tarefa do professor, nesse cenário, assume a função de incentivar a permanente e cotidiana descoberta das coisas, sendo um processo de





questionamento que permite ao aluno compreender os valores presentes em seus próprios espaços. Essa metodologia se torna crucial para superar a histórica abordagem da ciência moderna, que trata os conhecimentos cotidianos como meramente senso comum a ser superado pelo saber formal e dado, entendendo-os como menores ou equivocados. Em nosso projeto, a redescoberta e a valorização desses múltiplos sentidos e usos que os saberes têm para os praticantes é o ponto de partida, o que requer uma estratégia didática de conexão imediata. Por isso, e para responder concretamente à questão, o currículo em rede exige uma ferramenta capaz de costurar essas vivências com os conteúdos que pretendemos abordar em sala.

Ainda nesse âmbito, acreditamos ser fundamental elaborar um plano de aula que permita ao aluno compreender o conteúdo de forma mais significativa, promovendo uma maior aproximação entre o estudante e o currículo escolar. Com isso, Monteiro e Penna (2011) no texto *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*, ajuda-nos a pensar formas de reduzir essa distância do conteúdo histórico com as vivências dos alunos, podendo ser por meio de comparações, analogias, imagens e/ou metáforas, por exemplo.

Neste sentido, o uso do anacronismo, visto frequentemente como um erro na pesquisa histórica, transforma-se em uma estratégia didática indispensável. Ao invés de partir do passado para entender o presente, a modalidade se ancora em compreender o presente para entender o passado, algo que, particularmente, aprendemos com os nossos alunos da EJA do CEGUIB; conhecimento este que nenhuma aula do curso de licenciatura seria capaz de nos fornecer. Esse anacronismo produtivo nos permite utilizar a vivência de um aluno que relata a precarização de sua jornada de trabalho atual, por exemplo, como a porta de entrada para a discussão da Revolução Industrial, articulando a experiência pessoal do estudante, sua rede educativa laboral, ao conteúdo de História.

Esse mecanismo pedagógico, que envolve comparações e analogias com a vivência dos alunos, não serve apenas para facilitar o entendimento do conteúdo, mas sim para que os estudantes percebam que seus modos de viver e pensar estão inseridos em processos históricos de longa duração, solidificando sua identidade como sujeitos políticos e históricos ativos. A elaboração de um currículo com tantas particularidades, portanto, só se torna possível quando o conhecimento histórico é enraizado na realidade do discente, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e criação.

Dessa forma, é a partir desta fundamentação teórica, que reconhece o currículo como uma teia de relações e defende o uso do anacronismo como estratégia de ensino-aprendizagem, que a nossa prática docente no PIBID se estrutura. A concretização e a







potencialidade do currículo em rede, construído a partir dessas vivências dos discentes, serão evidenciadas na próxima seção, onde apresentaremos as atividades desenvolvidas e analisaremos como o diálogo entre as redes de saberes dos alunos e o conteúdo histórico culminou no reconhecimento dos estudantes como protagonistas de seus processos de aprendizagem e sujeitos capazes de intervir criticamente em seu contexto social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já discutido, em nossas aulas com a Educação de Jovens e Adultos, buscamos constantemente articular o conteúdo ministrado com o cotidiano dos estudantes, valorizando suas experiências e redes de saberes. Com base nessa perspectiva, apresentaremos algumas propostas de aula que dialogam diretamente com essa concepção e demonstram como pensamos um currículo que reconhece os alunos como sujeitos políticos, ativos e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Neste sentido, compartilhamos algumas narrativas elaboradas a partir dos nossos encontros com as turmas da EJA. Nossa primeira narrativa aqui compartilhada nos transporta para o início do primeiro semestre de 2025, na turma de 8º do Ensino Fundamental, uma aula ministrada sobre Revolução Francesa com o objetivo de abordar a origem dos atuais grupos políticos de esquerda e direita, uma demanda dos próprios alunos. Para isso, exploramos os jacobinos e girondinos como os representantes dos partidos políticos da época, destacando como suas divergências ideológicas contribuíram para a formação das concepções modernas de esquerda e direita na política.

Inclusive, é necessário ressaltar a importância da participação dos alunos, pois a aluna Eulália, que deve ter cerca de sessenta anos, relacionou o congelamento de preços durante a Revolução Francesa com os da época do Governo Sarney, mostrando como eles possuem conhecimentos que auxiliam no aprendizado. Diante disso, podemos perceber a necessidade de um conhecimento histórico iniciando não só no presente, mas principalmente na vivência dos estudantes – contribuindo também para a aula através dos relatos de suas experiências.

Nas próximas duas aulas, pensamos em realizar uma atividade mais prática sobre o conteúdo de esquerda e direita, algo além de uma mera aula expositiva. Dessa forma, mostramos as propostas gerais de cada um desses grupos e os alunos deveriam sentar nas carteiras à esquerda ou à direita da sala de aula para mostrar seu posicionamento político, explicando brevemente o porquê de sua escolha, podendo trocar de lado quantas vezes quiserem ao longo da dinâmica. Dentre elas, o debate mais proeminente foi sobre a diferença de um Estado grande e de um Estado mínimo e como isso se relaciona com a cobrança de



impostos para os diversos setores governamentais, sendo o Estados Unidos o exemplo mais utilizado sobre a direita.

Os alunos se mostraram interessados na atividade para entender melhor sobre a ideias defendidas por cada grupo, recebendo até declarações de que foi muito importante esse conteúdo para que eles compreendessem melhor até as próprias eleições eleitorais e até mudassem de lado político, como disse a aluna Jéssica. Nessa questão, sentimos a necessidade de abordar a divisão dos três poderes e suas responsabilidades, visto que muitos não sabiam o papel dos cargos políticos e as suas diferenças, não sendo apenas o presidente com poder de comando. A partir dessa aula, pudemos perceber a potencialidade em construir um currículo com os alunos, já que eles estariam muito mais interessados e com maior bagagem para participar, sendo um catalisador para a construção de currículos futuros.

Em meados do mesmo ano, realizamos uma atividade com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental com a matéria sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, utilizando a questão da época de construir algo verdadeiramente brasileiro. Nela, os alunos abordaram o que eles consideravam como suas identidades e escrevemos todas elas no quadro e, como resultado por ser uma turma majoritariamente feminina, a maioria das respostas foram “mãe”, “casada” e “mulher”. Posteriormente, desenhamos um corpo e colamos todas essas identidades no corpo para a ExpoEJA – um evento que os alunos da Educação de Jovens e Adultos expõem seus trabalhos e que contou com a presença de escolas de outros municípios –, como mostra a imagem abaixo.





Essa atividade foi importante ao mostrar que esses alunos não se resumem apenas em trabalhadores, tendo cada um as suas particularidades, permitindo estabelecer um diálogo entre a arte e a vida cotidiana, aproximando os alunos dos ideais modernistas de valorização da cultura e das identidades brasileiras. Ao refletirem sobre quem são e como se percebem, os estudantes puderam reconhecer-se como sujeitos históricos e culturais, inseridos em um contexto social diverso e dinâmico. Diante disso, percebe-se como a EJA possui um papel essencial em reconhecer e valorizar essas múltiplas experiências de seus estudantes, ampliando o sentimento de pertencimento deles com o conteúdo histórico.

Por fim, uma outra aula ministrada para a turma do 8º ano sobre a Revolução Industrial foi essencial para os alunos se conectarem com a matéria. Ao abordarmos a questão da mudança do trabalho manual para o industrial, as alunas Jéssica e Clauzinete relataram que vieram de famílias em que a principal fonte de renda era a produção artesanal e que o ofício era perpassado hereditariamente, isto é, viram-se naquelas famílias do século XVIII que tiveram que ir para as cidades após os cercamentos no mundo rural. Inclusive, identificando-se ainda mais com os trabalhadores industriais nesse contexto sensível, Jéssica relatou que chega a trabalhar entre dez e doze horas por dia em um estabelecimento de comércio, evidenciando o seu desgaste físico e emocional,

Contrário ao pensamento de Alice Lopes (1999 apud ANDRADE, 2014, p. 3), que acredita que “o uso da forma de pensar cotidiana ou do senso comum, ao contrário de facilitar a compreensão dos alunos em relação ao conhecimento científico, impede que a compreensão ocorra”, não há dúvidas para nós que é totalmente indispensável o uso do anacronismo e da comparação ou analogias com a vivência dos alunos para compreender a matéria nas turmas de EJA ou até do ensino regular. Esse mecanismo não serve apenas para o entendimento do conteúdo, mas também para eles perceberem que seus modos de viver e pensar fazem parte de processos históricos, sendo, portanto, sujeitos históricos.

A fins de avaliação, foi dada uma atividade para essa classe que, baseado no cartismo<sup>7</sup>, consistia nos alunos pensarem como os operários do período da Segunda Revolução Industrial e escreverem uma carta ao Parlamento inglês, denunciando suas condições de trabalho e propondo medidas para reverter essa situação. Os estudantes aproveitaram a atividade para

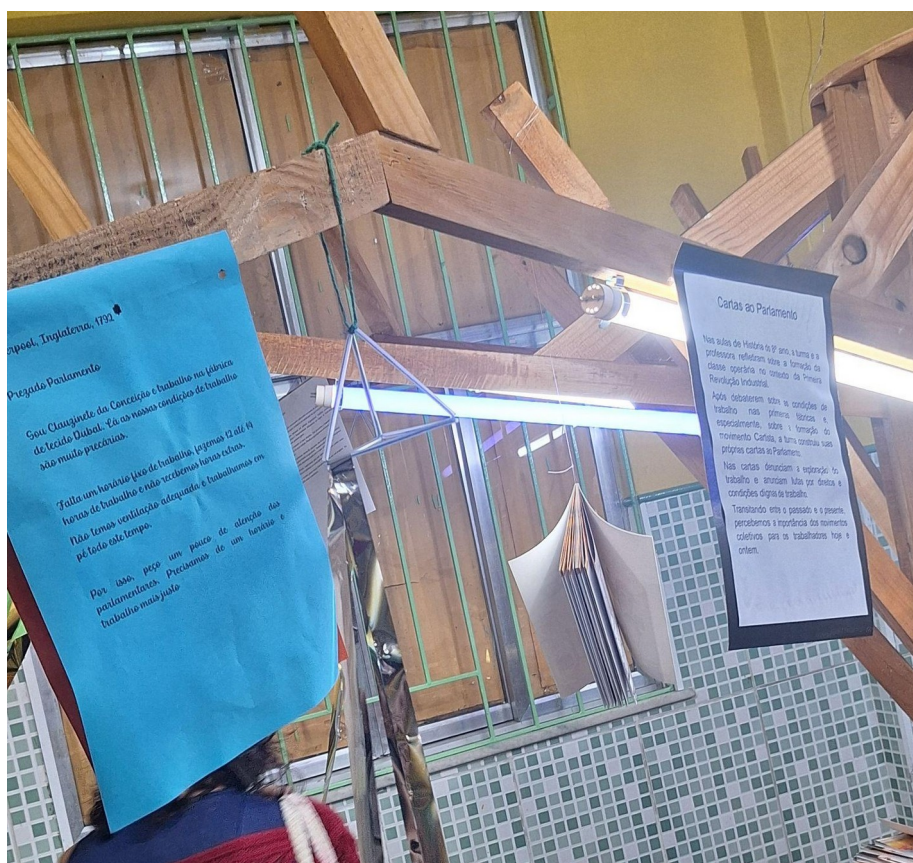
<sup>7</sup> Movimento político e social que surgiu na década de 1830, na Inglaterra, em que os operários organizaram um documento chamado “Carta do Povo” ao parlamento inglês demandando melhores condições de trabalho e democratização do Estado.





relacionar o tema histórico com suas próprias vivências, relatando que eles mesmos enfrentam e/ou enfrentavam condições de trabalho precárias em seus empregos atuais e/ou antigos.

Na mesma edição do ExpoEJA citada anteriormente, a aluna Clauzinete realizou a leitura de sua carta e, por meio de sua forte fala, foi emocionante presenciar como ela se reconheceu na trajetória daqueles trabalhadores do século XIX. Trabalhando numa rede de hotelaria, Clauzinete se identificou com as longas jornadas de trabalho e com seu imenso esforço diário para obter seu sustento. Em sua apresentação, disse emocionada que não tinha como se comover ao expor as condições de trabalho dos operários das fábricas, pois ela mesma trabalha doze horas por dia, reconhecendo que antigamente era muito comum a precariedade de vida das pessoas e que muitos desses aspectos continuam até os dias de hoje.



Através dessas práticas, fica evidente como a articulação entre conteúdo histórico e experiências de vida dos estudantes potencializa o aprendizado, tornando-o mais significativo e engajador. Conforme mostra Monteiro e Penna (2011, p. 205), “o anacronismo paira sempre como uma *armadilha* para os professores, mas não comparar torna-se quase impossível no ensino”. Ao relacionarem os acontecimentos do passado com suas próprias trajetórias, os alunos da EJA não apenas compreendem melhor os processos históricos, mas também se reconhecem como sujeitos ativos, críticos e capazes de intervir em seu próprio contexto social. As nossas vivências no colégio reafirmam a importância de um currículo em





movimento de acordo com as redes de saberes dos discentes, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, que valoriza os saberes prévios e a diversidade de experiências dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão, pertencimento e construção coletiva do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência construída ao longo de nossa atuação no PIBID, no Colégio Estadual Guilherme Briggs, torna-se evidente que a Educação de Jovens e Adultos demanda uma concepção de currículo que ultrapasse o formato tradicional, rígido e linear, e que reconheça a centralidade das vivências concretas dos estudantes na produção do conhecimento escolar. O cotidiano da EJA evidencia que o processo educativo se realiza da melhor forma quando os saberes prévios, as trajetórias de vida e as múltiplas identidades dos discentes são legitimados como pontos de partida para a construção das aprendizagens.

Ao longo das práticas aqui relatadas, observamos que o currículo em rede – tal como discutido por Nilda Alves – não é apenas um referencial teórico, mas uma realidade que se faz na sala de aula, na escuta ativa, no diálogo aberto e na constante negociação entre docentes e estudantes. As narrativas coletadas mostram que, quando o conteúdo histórico se articula às experiências dos alunos, emergem aprendizagens mais profundas, críticas e afetivas, revelando sujeitos que se reconhecem como parte dos processos históricos e capazes de interpretar suas próprias condições sociais.

As atividades desenvolvidas – desde os debates sobre esquerda e direita, passando pela reflexão sobre identidades na Semana de Arte Moderna, até a elaboração de cartas inspiradas no cartismo – demonstram que o uso intencional do anacronismo, das analogias e das comparações com o cotidiano não empobrece o conhecimento histórico; ao contrário, amplia sua potência formativa.

Concluimos, portanto, que um currículo construído em rede, ancorado no reconhecimento das práticas, saberes e trajetórias dos alunos da EJA, contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos previstos, mas para a formação integral desses sujeitos, ampliando seu senso de pertencimento e sua capacidade de leitura crítica do mundo. A experiência no CEGUIB reafirma que a escola, ao assumir a heterogeneidade como riqueza, transforma-se em um espaço vivo de produção de sentidos, de reconstrução de identidades e de construção coletiva do conhecimento.

## REFERÊNCIAS





ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, V. 23, p. 62-72, 2003.

ALVES, N. Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. 1 ed. São Paulo: **Cortez**, 2019.

ALVES, N; ANDRADE, N; CALDAS, A. N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos- após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B. de; PEREIRA, L. F.; SUSSEKIND, M. L. (org.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas. 1 ed. Curitiba: **CRV Editora**, 2019.

ANDRADE, N. Conhecimentos De Maria: Currículos, Culturas e Conhecimentos Cotidianos. [s.l]: **Revista Movimento**, v. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32450>>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Realidade**, V. 36, p. 191-211, 2011.

