



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TAINÁ GOMES DE SOUSA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR: BALANÇO DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA

ALTAMIRA – PA

2022

TAINÁ GOMES DE SOUSA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR: BALANÇO DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação –
Universidade Federal do Pará/*Campus* de
Altamira, como requisito para obtenção do
título de Graduada em Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roseane Rabelo
Souza Farias

ALTAMIRA – PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

G633i Gomes de Sousa, Tainá.
Inclusão de alunos com TEA na escola regular : balanço
da produção científica / Tainá Gomes de Sousa. — 2022.
31 f.

Orientador(a): Profª. Dra. Roseane Rabelo Souza Farias
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de
Altamira, Faculdade de Ciências Biológicas, Altamira, 2022.

1. Inclusão. 2. Autismo. 3. Escola. I. Título.

CDD 371.9046

TAINÁ GOMES DE SOUSA

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR: BALANÇO DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação –
Universidade Federal do Pará/*Campus* de
Altamira, como requisito para obtenção do
título de Graduada em Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roseane Rabelo
Souza Farias

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roseane Rabelo Souza Farias
ORIENTADORA - UFPA

Prof.^o M. Sc. Jonata Souza de Lima
EXAMINADOR INTERNO - UFPA

Prof.^a M. Sc. Dayse Leite Pereira
EXAMINADORA INTERNA – UFPA

Dedico este trabalho a minha amada família, que tanto me apoiou e incentivou nessa jornada acadêmica. Minha Mãe, Marinalva. Meu esposo, Marcelio. Meus filhos, Pedro Paulo e Marcel. Minha irmã, Bruna. Minha sobrinha, Emanuely. Meu cunhado, Erivelton

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado o privilégio de chegar até aqui através da sua infinita graça derramada sobre nós diariamente.

Ao meu amado e querido esposo, Marcelio Santos Laurindo, pela paciência, compreensão e companheirismo. Por estar sempre ao meu lado me apoiando e incentivando, principalmente nos momentos mais difíceis nos quais pensei em desistir. Obrigada por se fazer presente sempre em minha vida acadêmica. Obrigada!

À minha mãe, Marinalva Gomes de Sousa, que sempre esteve ao meu lado em qualquer decisão, que por vezes deixou seus afazeres para cuidar de meus filhos enquanto estudava. Sem ela eu não realizaria meu sonho. Por renunciar aos seus sonhos para realizar os meus, obrigada!

Aos meus filhos amados, Pedro Paulo Sousa e Marcel Sousa Laurindo. É por vocês que pretendo ser sempre uma pessoa melhor, para que possa ser um exemplo.

À minha irmã, Bruna Maiara Gomes de Sousa, ao meu cunhado, Erivelton Inacio da Silva, e à minha sobrinha, Emanuely Sousa e Silva, que me incentivaram a não desistir do Curso.

Às minhas amigas de trabalho, Clea da Silva e Lima, Lidia Alves Oliveira e Gleiciane Damasceno da Silva, que sempre estiveram presentes nessa trajetória.

À toda minha família, que contribuiu direta ou indiretamente para realização de um sonho, que passou a não ser só meu.

A todos os professores e professoras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, da Faculdade de Educação, que são excelentes profissionais e contribuíram ricamente para a minha formação. Em especial ao Prof^o. MSe. Jonata Souza de Lima e a Prof^a MSe. Dayse Leite Pereira, que aceitaram o convite para fazer parte da banca de defesa do meu TCC. Obrigada!

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Roseane Rabelo, pela atenção, sabedoria de me orientar, e pela disponibilidade em me auxiliar com todo carinho. Agradeço especialmente pela paciência que teve comigo e pelo aprendizado que vou levar para a vida toda. Obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CDC	<i>Center for Disease Control and Prevention</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Política Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
TEA	Transtorno do espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TEA	12
3	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR	14
4	AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS ENFATIZADAS NAS PESQUISAS.....	18
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
	REFERÊNCIAS.....	26
	ANEXOS	28

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a produção científica acerca da inclusão de alunos com TEA na escola regular. Partindo desse pressuposto, os objetivos específicos são: apresentar um panorama da inclusão do aluno com TEA na escola regular; e destacar possíveis dificuldades, estratégias pedagógicas e metodológicas enfatizadas nos trabalhos. Para isso, recorre-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que todo consenso sobre busca por números usados como resultado é ignorado, pois o qualitativo visa entender o social envolvendo as emoções e sentimentos dos sujeitos. Há, aqui, a revisão sistemática da literatura. As abordagens sobre o tema não podem estancar. Pelo contrário, devemos nos debruçar sobre tal questão afim de elucidar mais e mais caminhos para uma plena inclusão dos autistas em todos os ambientes. Essa revisão narrativa buscou identificar e discutir um conjunto de publicações em periódicos acadêmicos vinculados à educação, presentes na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scielo*). Privilegiou-se as produções brasileiras do período de 2008 a 2022, que coincide com o início da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), na qual os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são inclusos no público-alvo da educação especial. É de extrema e urgente necessidade ampliar a discussão sobre inclusão para todos os setores. É preciso ressignificar as práticas pedagógicas já consolidadas para que possamos atender a este grupo de forma cada vez mais especializada e humana.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Escola.

ABSTRACT

This work has the general objective to investigate the scientific production about the inclusion of students with ASD in regular schools. Based on this assumption, we have as specific objectives: to present an overview of the inclusion of students with ASD in regular schools and highlight possible difficulties, pedagogical and methodological strategies emphasized in the works. For this, it uses a qualitative approach research, in which the entire consensus of the search for numbers, in order to be used as a result, is ignored, because in the qualitative it seeks to understand the social involving the emotions and feelings of the subjects, carried out through a systematic review. Of literature. Approaches on the subject, research cannot stagnate, on the contrary, we must address this issue so that we can elucidate more and more paths for a full inclusion of autistics in all environments. This narrative review sought to identify and discuss a set of publications in academic journals, linked to education, present in the Online Scientific Electronic Library (Scielo). Priority was given to Brazilian productions and the period from 2008 to 2022, which coincides with the beginning of the Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education (PNEE) in which students with PDD (Global Development Disorders) are included in the target audience of education. Special. It is of extreme and urgent need to broaden the discussion on inclusion for all sectors, it is necessary to re-signify the pedagogical practices already consolidated so that we can serve this group in an increasingly specialized and humane way.

Keywords: Inclusion. Autism. School.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados da pesquisa *Estado da Arte*, sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que busca trabalhar “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p.14).

Segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE):

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 15).

É importante destacar que, por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), agora é compreendido como *TEA*. Essa compreensão já consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecido como DSM-5 (2014). Esse documento enfatiza que o *TEA* “engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento” (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014, p. 809).

De acordo com a Política Inclusiva, a Educação Inclusiva é uma forma de inserir todos os alunos em um meio escolar, tendo em vista que educação de qualidade deve ser para todos, independentemente da condição e sem restrições, conforme a Constituição Federal de 1988. Para que a Educação Inclusiva ocorra com eficácia, são necessários profissionais qualificados, que estejam preparados para atender a todos os estudantes, com ou sem deficiências, que adentrarem o espaço escolar.

No que compete à inclusão dos alunos com deficiência, a Lei nº 13.146 de 2015 institui esse fator como preponderante para a Educação Inclusiva. O Artigo Primeiro aponta que a Lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Essa Lei assegura que todas as crianças com deficiência (física, sensorial, cognitiva e social) sejam inseridas no processo formal de educação e no convívio social, quebrando o preconceito sofrido por elas que, por vezes, são impedidas de exercer sua cidadania por serem consideradas incapazes pela maioria da sociedade que as circunda.

Dessa forma, garante-se que estas crianças tenham, através da educação inclusiva, uma vida digna e igualdade nas aulas do ensino regular dando-lhes, assim, possibilidades de ter uma vida educacional bem-sucedida. Nada mais é que parte essencial da construção de um modelo educacional assertivo e, principalmente, humano.

Nesse contexto, a questão central da investigação foi delimitada, configurando o objetivo geral do artigo: **investigar a produção científica acerca da inclusão de alunos com TEA na escola regular**. Partindo desse pressuposto, os objetivos específicos são: apresentar um panorama da inclusão do aluno com TEA na escola regular; e destacar possíveis dificuldades, estratégias pedagógicas e metodologias enfatizadas nos trabalhos analisados.

Para realização desta pesquisa, foi selecionado um conjunto de publicações em periódicos acadêmicos, vinculados à educação presentes na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scielo*). Privilegiou-se as produções brasileiras realizadas entre o período de 2008 a 2021, que coincide com o início da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). Nela, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) passam a ser o público-alvo da Educação Especial.

Portanto, as palavras-chaves constituem uma das principais ferramentas do estudo realizado. A partir delas e da análise feita, é possível compreender um campo de conhecimento. Elencaram-se as seguintes palavras-chave a serem pesquisadas, em acordo com o eixo condutor proposto: *inclusão escolar, educação inclusiva, estratégias pedagógicas, metodologias de ensino e escolarização*; e *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, sempre associadas às *pessoas com Transtorno do Espectro Autista*.

2 TEA

O autismo, atualmente, é identificado pela nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele atinge milhares de pessoas por todo o mundo, em famílias de diferentes classes sociais. Soma, assim, cerca de 1% a 2% da população, prevalecendo em crianças do sexo masculino. O Transtorno pode ser evidenciado precocemente desde o nascimento ou no início da vida infantil, através de dificuldades na oratória ou de interação social. Os estudos sobre o autismo começaram a surgir com o psiquiatra infantil austro-americano Leo Kanner (1894-1981), em 1943. Ele pesquisou e observou crianças com distúrbios, apontando como um dos principais diagnósticos do TEA, o isolamento social. Freitas, D'Avis e Batista (2022, p. 12) ressaltam que “essas características aparecem nos primeiros anos de vida da criança”. Os autores reforçam, ainda, que:

TEA ou autismo é definido como uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento de interação social, dificuldades na comunicação (na aquisição de linguagem verbal e não verbal), alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (FREITAS; D'AVIS; BATISTA, 2022, p. 12).

É, assim, “uma condição neurobiológica, de etiologia genética” (FREITAS; D'AVIS; BATISTA, 2022, p. 12). Ou seja, a criança nasce com alterações na estrutura cerebral que são responsáveis pelos atrasos identificados em cognição, socialização, linguagem e por outras dificuldades presentes no autismo.

Ademais, o *Center for Disease Control and Prevention (CDC)*, que é o órgão pela saúde dos Estados Unidos da América, publicou um estudo de grande porte onde são mostrados dados acerca do autismo em caráter global. Assim, “de acordo com o levantamento epidemiológico, atualmente, 01 em cada 59 crianças encontram-se no espectro autista” (FREITAS; D'AVIS; BATISTA, 2022, p. 14).

A literatura acerca do TEA tem se expandido ao longo dos anos, muito por conta de estudiosos que se debruçaram sobre a temática e, portanto, trouxeram luz a questões que são de extrema relevância. Dentre a quantidade de material disponível em relação ao autismo, considerada razoavelmente grande, tem-se o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM):

é um livro editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos – e na maior parte dos países do mundo – como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas (FREITAS; AVIS; BATISTA, 2022, p. 15).

Nesse sentido, o DSM exemplifica quatro critérios que norteiam o diagnóstico de TEA. São eles: Déficits persistentes na comunicação e interação social; Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades; Sintomas presentes desde o início do desenvolvimento; e Sintomas que causam prejuízo significativo em diversas áreas da vida.

Além disso, o Manual também classifica os níveis de gravidade do quadro de TEA, bem como a necessidade que os indivíduos têm de suporte para a realização de atividades cotidianas. A divisão é feita da seguinte maneira: Nível 1: pessoas que precisam de menos suporte e apoio; Nível 2: pessoas que possuem o diagnóstico de TEA, que necessitam de suporte maior em mais atividades da vida diária; e Nível 3: pessoas que necessitam de grande apoio e de grande suporte nas tarefas da vida cotidiana (DSM-5, 2014).

Igualmente, outros aparatos de caráter legal auxiliam na promoção da equidade a pessoas com TEA. Dentre eles, a própria Constituição Federal de 1988, a qual designa que todos têm direito à educação de qualidade sem distinção de condições. Ao mesmo tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça a necessidade de promover educação de forma a acolher e atender às particularidades de cada indivíduo.

Somado a isso o Brasil, na década de 1990, foi signatário dos tratados de Joimtien (Tailândia, 1990) e de Salamanca (Espanha, 1994), ambos importantes para a educação nacional. De acordo com Aguiar (2022, p. 46), “a Declaração de Salamanca reinvoca os princípios básicos de equalização e acesso de oportunidades às pessoas com deficiências”. Ainda no que se refere às leis, Aguiar lista algumas das legislações que asseguram a qualidade e a permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar, são elas:

No Decreto Nº 3.298/99 temos regulamentada a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Nesse documento a deficiência foi considerada de caráter transitória e/ou permanente. A Resolução CNE/CEB de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

E para implementação da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, os sistemas de ensino deveriam matricular os alunos com deficiências e transtornos, e com altas habilidades/superdotação nas salas de aulas regulares e nas salas de recursos.

Para fins do Decreto, 6571/08 serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: complementar para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e/ou suplementar para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Já a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu as diretrizes para sua consecução. E, as pessoas com transtorno do espectro do autismo foram consideradas deficientes para os efeitos legais. E o (PNE) Plano Nacional de Educação (2014/2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – que contempla vinte metas a serem cumpridas no período de dez anos. A execução deverá ocorrer entre a união entre os governos federal, estaduais e municipais em regime de colaboração (AGUIAR, 2022, p. 47).

Com base nesse levantamento, é possível perceber como os avanços legais foram essenciais à permanência e ao acolhimento da pessoa com TEA no ambiente escolar, garantindo assim o pleno exercício dos direitos básicos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR

Este tópico traz um panorama das produções científicas acerca da inclusão de alunos com TEA na escola regular. Trata-se de uma revisão sistemática qualitativa, cujos dados obtidos foram analisados descritivamente quanto aos autores, título, ano de publicação, objetivos e principais resultados sobre a inclusão do aluno com TEA na escola regular.

As publicações analisadas totalizam 05 (cinco) e foram produzidas em diferentes anos (2015/2016/2019/2020/2021), em território brasileiro. Observou-se um declínio nas produções sobre o tema nos demais anos. Foram encontrados dois estudos em 2017, porém eles não tratam diretamente do tema deste trabalho. No ano de 2018 não foram identificadas, na Biblioteca Eletrônica Científica Online, produções sobre a temática com os critérios preestabelecidos.

Tabela 1 - Publicações sobre TEA de 2015 a 2021

N	Título	Autor	Ano	Revista
1	Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al.	2020	Educação em Revista
2	Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática	FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali.	2019	Bolema
3	Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão	NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia.	2016	Revista Brasileira de Educação Especial
4	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtorno de Espectro Autista	SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora.	2015	Revista Brasileira de Educação Especial
5	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo.	2021	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Produzida pela autora com base nos dados levantados na pesquisa

A publicação *Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores*, estudo realizado por Camargo *et al.* (2020, p. 1), “investigou as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situação de inclusão na escola comum”. Para os autores, embora muito já se tenha feito em prol da educação especial e inclusão, muitas questões ainda necessitam de respostas. O grande desafio é fornecer uma educação adequada, que atenda às necessidades educativas específicas desses alunos. Isso interfere, segundo eles, no progresso e permanência das crianças na escola.

Na pesquisa em questão são enfatizadas “as dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão de alunos com autismo”, que podem ser subdivididas em seis subcategorias, quais sejam: “comportamento; comunicação; demais dificuldades; socialização; dificuldades pedagógicas e rotina” (CAMARGO *et al.*, 2020, p. 6). Ela aponta que, entre as dificuldades que mais se destacam estão as comportamentais de comunicação, que já constam no próprio diagnóstico dos indivíduos com TEA. Já as demais dificuldades referem-se às questões que não estão diretamente ligadas ao aluno, mas à escola e à comunidade em que o aluno está inserido, como as questões pedagógicas.

Já *Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão*, de Nunes e Walter (2016), destaca dois objetivos a serem discutidos:

contrastar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com desenvolvimento típico e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e (b) relatar os resultados de um estudo de revisão de pesquisas, publicadas em periódicos científicos, no período 2009-2015, sobre práticas interventivas em leitura, utilizadas no atendimento de indivíduos com TEA (NUNES; WALTER, 2016, p. 619).

É válido mencionar também que, segundo as autoras, os estudos publicados sobre a temática são embrionários, “não sendo encontradas pesquisas nacionais que tratam de práticas interventivas envolvendo participantes com autismo” (NUNES; WALTER; 2016, p. 620).

Em *Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtorno de Espectro Autista*, Santarosa e Conforto (2015) realizaram um estudo

que tinha como foco as políticas públicas inclusivas, principalmente no que compete à relação entre estudantes com Transtorno de Espectro Autista e dispositivos móveis. As pesquisadoras reforçam que:

Ações de inclusão escolar e sociodigital não podem desconsiderar o público-alvo da Educação Especial. Alunos com deficiência estão efetivamente matriculados em escola públicas brasileiras e, por isso, com direito à utilização de todos os recursos ofertados para mediar o processo de ensino-aprendizagem (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 363).

Enquanto isso, em *Ensinando seus pares*, Fleira e Fernandes (2019) apresentaram os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo “analisar as práticas matemáticas de um aluno de catorze anos de idade, com necessidades especiais decorrentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluído em uma sala de aula regular de 9º ano” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 811).

O foco primordial deste trabalho foi a inclusão do aluno. Para tanto, foi necessário um planejamento visando “conhecer detalhadamente o TEA e o que oferecia a literatura a respeito da inclusão de pessoas com autismo no sistema educacional regular” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 812).

As autoras tomaram como base principal as teorias de Vygotsky, com foco nos trabalhos que abordam o conceito de mediação por instrumentos e signos, além das implicações que representam nos processos educacionais. Para o planejamento, foi considerado o potencial do aluno para aprender e, posteriormente, “tornar-se independente em suas práticas escolares, de modo a ser incluído no sistema educacional de ensino e ser capaz de realizar tarefas de modo autônomo” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 812).

Assim como na primeira publicação analisada, Fleira e Fernandes (2019) destacam os obstáculos presentes na inclusão de estudantes com TEA. Elas afirmam esses obstáculos estão intimamente ligados às peculiaridades apresentadas pelo estudante, o que exige a adaptação, o reajuste de todas as atividades para que ele possa desenvolver e entender o conteúdo repassado.

A pesquisa realizada por Francês e Mesquita (2021, p. 1), *As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo*, “visa a discutir a escola a partir do olhar da criança acerca das

experiências vivenciadas nos espaços-tempos da escola”. O quinto trabalho analisado reitera o fato de que:

os resultados reafirmam a imprescindibilidade de ampliar estudos que busquem desvelar a voz da criança com deficiência em suas diversificadas formas de expressão acerca das experiências vividas nos espaços-tempos da escola, reconhecendo-a como sujeito que traz singularidades [...] (Francês; Mesquita, 2021, p. 19).

Portanto, cabe reiterar de forma veemente que há urgente necessidade de adaptação dos espaços escolares para a convivência e desenvolvimento pleno da criança autista. Somente assim, é possível proporcionar um ambiente seguro e inclusivo de fato.

De forma geral observa-se que os trabalhos que abordam a Educação Inclusiva para alunos com TEA, em muitos casos, trazem algumas lacunas a serem preenchidas. É importante que as pesquisas acerca dos temas levantados sejam continuadas. Além disso, é coerente buscar mais estratégias pedagógicas a serem trabalhadas com esses alunos para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Entende-se, assim, que as pesquisas apresentadas são insuficientes para um aprofundamento a respeito do Transtorno do Espectro Autista. Os artigos apresentam metodologias inovadoras, porém não se pode deixar de destacar as adaptações de métodos já experimentados, o que propicia resultados positivos.

4 AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E METODOLÓGICAS ENFATIZADAS NAS PESQUISAS

Este tópico busca pinçar, diante do panorama e dos desafios apresentados pelas produções científicas acerca da inclusão do aluno com TEA no ensino regular, as estratégias pedagógicas e metodológicas evidenciadas. Embora muito já se tenha feito em prol da educação especial e inclusão, muitas questões ainda necessitam de respostas, dentre elas “o direito dessas crianças frequentarem a escola comum, mas a como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda as necessidades educativas especiais garantindo, assim, progresso e permanência das crianças na escola” (MATOS; MENDES, 2015 apud CAMARGO et.al, 2020, p. 3). No estudo de Camargo et.al:

estão explicitadas as dificuldades encontradas pelas professoras no processo de inclusão de alunos com autismo e que se subdividem em seis subcategorias, quais sejam: comportamento; comunicação; demais dificuldades; socialização; dificuldades pedagógicas e rotina (CAMARGO et.al. 2020, p. 06).

Cabe aqui destacar que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1). Além disso, cada criança tem o direito de desenvolver suas tarefas de acordo com seu grau de intelectualidade, independentemente de sua deficiência. É dever do professor estar preparado para atender aos diferentes perfis e demandas dos alunos, além de buscar estratégias pedagógicas para inserir todos os alunos nas atividades pedagógicas, respeitando assim a especificidade de cada um ali inserido.

Segundo Altet (2001, p. 26), “o professor reflexivo é aquele que é capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias, apoiando-se na contribuição dos praticantes e dos pesquisadores”. Trata-se de um profissional que elenca seus conhecimentos a partir do que é vivenciado por ele no dia a dia, seus métodos introduzidos para os alunos e, também, o seu relacionamento diário. Atua, assim, de forma reflexiva e inteligente presando a especificidade de cada aluno, procurando formas de se reinventar-se para oferecer uma educação igualitária e com excelência para todos.

O artigo *Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores* cita que, além das dificuldades nas especificações dos alunos, há também uma dificuldade nas escolas e comunidades. Os autores entendem que as escolas não estão preparadas para atender as necessidades encontradas nos alunos com TEA. (CAMARGO et.al. 2020). Infelizmente, esta ainda é uma realidade recorrente.

No texto de Fleira e Fernandes (2019) foram identificadas em Caio, o aluno foco da pesquisa, algumas dificuldades como o isolamento social e dificuldades para resolver o Produtos Notáveis e as Equações do 2º grau. Com o início das intervenções, a professora/pesquisadora relata que “a primeira constatação foi que o estudante não tinha conhecimento sobre Potências e Raízes, conceitos importantes

para a realização de tarefas envolvendo Produtos Notáveis” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 814). Após o começo das atividades referentes a assuntos de potências foram identificados alguns obstáculos para a aprendizagem do aluno, como “o curto período da aula, a dificuldade de concentração, a falta de domínio da tabuada de multiplicação e das outras operações fundamentais e, principalmente, por ele não acreditar que tinha potencial para realizar tal ação” (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 815).

Sobretudo, as pesquisadoras traçaram estratégias com diversos recursos pedagógicos, sendo um deles desenvolver atividades individuais nos contraturnos e nas aulas de matemática buscando, assim, a antecipação dos conteúdos estudados em sala de aula para que Caio fosse incluído de maneira integral do ensino regular (FLEIRA; FERNANDES, 2019). Outra estratégia de suma importância usada foi a de aproximação com o aluno para que, posteriormente, fossem ensinados os conteúdos de matemática. Há considerações feitas pelas autoras de que, até mesmo a autoestima de Caio mudou. Fleira e Fernandes relatam que:

Caio desenvolveu a autoestima, começou a se arrumar e a cuidar mais da aparência, a participar das aulas, a pedir o auxílio da professora para a resolução de exercícios que queria fazer na lousa e, segundo sua mãe, ele passou a gostar de frequentar a escola no contraturno (Fleira e Fernandes, 2019, p. 829).

A abordagem mostrou como a inclusão do aluno Caio foi sumariamente importante para a aquisição de conhecimentos e a experiência com a Matemática. Para além disso, as pesquisadoras afirmam que:

Caio ficou muito seguro de si, feliz e entusiasmado. Em poucas palavras, relatou ter gostado de fazer a atividade em sala, disse que gostou de tudo o que os amigos disseram a seu respeito e que gostaria de mais aulas assim. Ele sentiu-se parte do grupo – incluído (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 830).

Nunes e Walter retrataram a questão das dificuldades com a leitura vivenciadas pelos alunos com desenvolvimento típico e com TEA. Focando apenas no segundo caso, vale ressaltar que “os estudos indicam que embora a capacidade em reconhecer palavras escritas possa ser semelhante à de educandos com desenvolvimento típico, crianças com autismo tendem a apresentar déficits na integração das informações para depreender sentidos” (NUNES; WALTER, 2016, p. 623).

A estratégia usada pelas autoras para promover a leitura de palavras por alunos com TEA tem como base as revisões conduzidas por Whalon et al. (2009) e Spector (2011). Elas enfatizam que “são mencionados dois métodos interventivos de leitura: o global e o fônico” (NUNES; WALTER, 2016, p. 625).

Assim, é perceptível que o método global tem sido de grande valia, haja vista que ele proporciona resultados interessantes no que compete a literacia de alunos autistas. Segundo Nunes e Walter (2016) o modelo global beneficia vários educandos autistas, incluindo os não verbais. Trata-se de um fator de extrema relevância dado que, em maioria, os professores esperam as crianças adquirirem consciência fonológica para, depois, inserir a leitura no cotidiano destes educandos. Sobre isso, as autoras constataram que “através deste método, o aluno aprende a função comunicativa das palavras escritas sem, necessariamente, dominar a leitura alfabética.” (NUNES; WALTER, 2016, p. 626).

Para as pesquisadoras, não obstante os resultados positivos proporcionados pelo método global, o método fônico também adentra o rol dos benefícios para a leitura de palavras por crianças autistas. Segundo elas, o “ensino explícito das correspondências grafemas e fonemas é o foco dessa metodologia, que contribui sobremaneira para a compreensão do princípio alfabético, uma das competências destacadas pelo *National Research Panel*” (NUNES; WALTER; 2016, p. 626). Ademais:

pondera-se, no entanto, sobre o uso desse método para autistas não verbais, uma vez que pode parecer impraticável estabelecer correspondências entre fonemas e grafemas sem verbalizar. É interessante observar, conforme adverte Laz (2009), que existem estratégias adaptadas da metodologia fônica que podem ser usadas com educandos com autismo que não falam. Dentre elas, destacam-se o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada e o método não verbal de leitura (Nonverbal Learning Approach), proposto por Wolff-Heller et al. (2002) (NUNES; WALTER, 2016, p. 626).

No que compete à leitura dos textos, as estratégias abordadas pelas autoras foram: “o uso de computadores, organizadores gráficos, mapas de histórias e perguntas” (NUNES; WALTER, 2016, p. 627). Além disso, o *National Reading Panel* (2000) “define estratégia de compreensão leitora como método interventivo que ensina o educando a ter ciência dos processos cognitivos envolvidos na leitura” (NUNES; WALTER, 2016, p. 627). É válido destacar que nos processos cognitivos

agrupam-se a capacidade de compreender os significados das palavras nos textos e de fazer inferências em histórias.

Santarosa e Conforto (2015) trouxeram duas questões centrais como objetos de pesquisa:

Os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? (II) Que movimentos foram desencadeados pela mediação dos dispositivos móveis para potencializar a inclusão sociodigital de sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 349).

De acordo com Santos et al. (2020, p. 3), “as tecnologias digitais devem ser encaradas como ferramentas facilitadoras no processo do ensino, sendo o seu uso um desafio para a maioria dos professores, pois não basta apenas saber manusear, mas dar uma finalidade a prática docente de forma a envolver o aluno”. As metodologias usadas por Santarosa e Conforto (2015, p. 352-353) foram “a observação direta, a análise documental, as entrevistas e as dinâmicas de grupos focais, realizadas no período de março a dezembro de 2013”. No mais:

Para discutir os limites e as possibilidades da utilização de dispositivos móveis junto a estudantes com Transtorno de Espectro Autista em inclusão foi estabelecido como corpus de investigação três escolas participantes do programa brasileiro Um Computador por Aluno (UCA) que responderam positivamente aos critérios: 1) ser escola inclusiva; 2) possuir sala de recursos multifuncionais; 3) revelar uma efetiva utilização do dispositivo móvel e 4) ter no corpo discente estudantes com deficiência regularmente matriculados (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 353).

As estratégias utilizadas foram o uso de ferramentas tecnológicas como *tablet* e *laptop*, sendo detectadas algumas diferenças entre eles. O *Tablet*, por ser de mais fácil de manusear, por ser *touch* e móvel, podendo ser transportado para outros lugares, levantou mais interesse, resultando em mais tempo de uso. Já o *laptop* não apresentou tanta aceitabilidade, por ter uma interface mais complicada de manusear e por suas múltiplas configurações disponíveis, sendo bem complexo para alunos com autismo. Sobre o uso geral das tecnologias, as autoras concluíram que, “alunos com deficiência estão efetivamente matriculados em escola públicas brasileiras e, por isso, com direito à utilização de todos os recursos ofertados para mediar o processo de ensino-aprendizagem” (SANTAROSA; CONFORTO, 2015, p. 363).

Francês e Mesquita (2021, p. 4) se propuseram a “refletir a respeito da inclusão no contexto da escola regular e elucidar que experiências são vivenciadas pela criança com TEA nos espaços-tempos da escola regular a partir de suas próprias manifestações.” A pesquisa busca entender o pensamento e as vivências de uma criança em relação ao espaço-tempo da escola que frequenta cotidianamente, onde a visão central é repassada pela mesma, não sendo ela apenas um objeto de estudo sem voz. A pesquisa foi possível “a partir da observação participante realizada em uma escola pública, tendo como sujeito de investigação uma criança com TEA, com seis anos de idade, matriculada na educação infantil, nomeada como Joaquim” (FRANCÊS; MESQUITA, 2021, p. 5-6).

Para a realização do estudo foram feitas 39 sessões de observação, por três horas por dia, três vezes por semana, que era o período em que o aluno estava na escola. Em complemento, para tratamento e análise dos dados, as autoras aplicaram a técnica da análise do conteúdo (FRANCÊS; MESQUITA; 2021). Uma das percepções mais evidentes apresentadas por elas, no que compete à inclusão da criança autista no espaço escolar, é que os estudos mais aprofundados, que pesquisas mais amplas e frequentes, são cruciais para entender melhor e ambientar a escola para estes alunos.

Tabela 2 - Estratégias e Desafios

Nº	Título	Autor	Ano	Estratégia	Desafios
1	Desafios nos processos de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para a formação continuada na	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al.	2020		Comportamento Comunicação Socialização Dificuldades pedagógicas Rotina

	perspectiva dos professores				
2	Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática	FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali.	2019	Diferentes recursos pedagógicos	Inclusão
3	Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão	NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia.	2016	Leitura de palavras: Métodos interventivos de Walon (Fônico e Global); Leitura de textos: Uso de computadores; Organizadores gráficos; Perguntas; Mapas de histórias.	Hiperlexia Falta de compreensão textual
4	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtorno de Espectro Autista	SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora.	2015	Uso de instrumentos tecnológicos (Tablet e Laptop)	Inclusão de softwares para alunos com TEA

5	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo.	2021	Dar voz ao principal sujeito	Convivência
---	---	--	------	------------------------------	-------------

Fonte: Produzida pela autora com base nos dados levantados na pesquisa

É válido mencionar que tomar quaisquer estudo ou teoria sobre o assunto em questão como verdade absoluta é extremamente delicado, dada a enormidade de manifestações do TEA, que compreendem formas completamente diferentes de aparição, de sintomas, dentre outros. A decisão mais acertada, nesses casos, é continuar as pesquisas, as discussões e as reflexões acerca da temática. É de extrema e urgente necessidade ampliar a discussão sobre inclusão para todos os setores, precisando ressignificar as práticas pedagógicas já consolidadas para que possamos atender a este grupo de forma cada vez mais especializada e humana. Assim, espera-se alargar os horizontes do entendimento sobre o assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados durante a pesquisa, foi possível compreender que ainda existem inúmeras barreiras para a inclusão das crianças com TEA no ensino regular. Ainda no século atual, infelizmente, há muitas escolas que não possuem infraestrutura adequada para atender alunos com o TEA, tampouco contam com profissionais qualificados para atuar nas especificidades dos autistas.

À vista disso, devemos lutar pela mudança deste quadro. Nesse sentido, a inclusão escolar de crianças com TEA é um dos grandes pontos educacionais a ser

explorado e estudado, principalmente para que se possa cada vez mais exercer a cidadania, bem como atingir os preceitos legais que norteiam a educação inclusiva.

Assim, a garantia a todos do direito à educação de qualidade deve ser o maior dos objetivos de todos os entes sociais. Para as crianças com TEA, cada pequena vitória é um enorme passo rumo à própria liberdade e autonomia. Gestores, coordenadores, professores, pais e responsáveis devem seguir conscientizando a sociedade para que esta também participe do processo de inclusão. As abordagens sobre o tema, as pesquisas não podem parar. Pelo contrário, devemos nos debruçar sobre tal questão afim de elucidar mais caminhos para uma plena inclusão dos autistas em todos os ambientes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E.A.M. Os avanços das leis que garantem os direitos dos alunos com necessidades especiais no contexto de sala de aula regular. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba. 2022, v. 6, ed. 1, p. 46-55, jan/abr 2022. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/270/281>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ALTET, M.; CHARLIER, É.; PAQUAY, L. PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fatima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**. Rio de Janeiro. 2002.

_____. **NBR 14724: Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação**. Rio de Janeiro. 2011.

_____. **NBR 6028: Informação e documentação — Resumo, resenha e recensão — Apresentação**. Rio de Janeiro. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. DOU, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/45243736/dou-secao-1-28-12-2012-pg-2>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão de pessoas com deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). DOU, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAMARGO, S.P.H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 811-831, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n6a18>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6kJT5LSgz78QyLykbTXgNmR/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202126006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ8Dr/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FREITAS, Ana Cláudia Barretto Urquiza; D'AVIS, Beatriz Vilar; BATISTA, Bianca Eduarda Matos. Transtorno do espectro autista: caminhos para o diagnóstico. **Caderno Discente**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 12-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/view/850/326>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NATIONAL READING PANEL. **National Reading Panel Report: Teaching children to read an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington: National Institute of Child Health and Development, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 619-632, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQSqbVWgYsNSc/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTAROSA, L.M.C. & CONFORTO, D. Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, Out.-Dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MpWK8zLxmH36V65dv9ZWTZz/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, Vanide Alves dos et al. O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente. **Conedu**, Maceió, out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID3875_31082020225021.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

ANEXOS



CAMARGO, Sígla.pdf



FLEIRA e
FERNANDES.pdf



NUNES e
WALTER.pdf



SANTAROSA e
CONFORTO.pdf



FRANCÈS e
MESQUITA.pdf