

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: ESTADO DA ARTE

GT 10 - ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Trabalho completo

Iadson Guilherme Rueda Ramos (Pedagogo)

riadson@yahoo.com.br

Luiz Fernando espana Vieira (Professor de artes da rede estadual/SEDUC)

Luizespana85@gmail.com

Rafael Arcanjo Fidelis (Graduando em Pedagogia/Estácio)

rafaelarcanjo.f@gmail.com

Fábio Alexandre Leal dos Santos (Pós-doutorando - Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT)

alexandre1607@gmail.com

Resumo

Um número crescente de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) está ingressando em escolas regulares e universidades. Embora a literatura destaque dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico entre esses alunos, há uma lacuna nos estudos sobre o alto desempenho. Este trabalho analisa ações de inclusão para alunos com TEA no processo escolar, com base em literatura brasileira. Recentes avanços e estratégias de ensino adaptadas nos sistemas educacionais aumentam a chance de superar essa lacuna entre pesquisa e prática, promovendo uma educação adequada e inclusiva para alunos com autismo.

Palavras-chave: Escolarização. transtorno do espectro autista. professor.

1 Introdução

A palavra “autismo” tem suas origens na língua grega a partir da palavra “autos” que significa “eu”. Os termos “autismo” e “autista” foram cunhados pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. Ele usou os termos para descrever uma forma de esquizofrenia, em que a pessoa parecia se retirar completamente do mundo exterior e dentro de si mesma (Marfinati *et al.*, 2014).

Em 1943, o médico austríaco Leo Kanner usou o termo 'autista' em seus artigos descrevendo os comportamentos das crianças, comportamentos que agora seriam reconhecidos como manifestações do autismo. No ano seguinte, independentemente de Kanner, o médico austríaco Hans Asperger usou o termo em um estudo de quatro meninos que tinham o que agora pode ser chamado de autismo de alto funcionamento ou síndrome de Asperger (Marfinati *et al.*, 2014).

A consideração do trabalho inicial desses pesquisadores indica a natureza do espectro do transtorno. Enquanto o estudo de Kanner foi de crianças severamente afetadas pelo transtorno com ele vendo-o como uma condição debilitante, o estudo de Asperger foi de “crianças mais capazes” e ele sentiu que aspectos de sua condição “poderiam levar a grandes conquistas como um adulto”. O transtorno do espectro autista é o termo coletivo para transtornos do neurodesenvolvimento sendo caracterizado por déficits centrais de comunicação social e interações sociais, comportamentos repetitivos atípicos e interesses restritos. Atualmente, a prevalência de transtorno do espectro autista (TEA) em países de alta renda atingiu quase 1% devido à sua associação com maior risco de conflitos entre pares e exclusão social (Marfinati *et al.*, 2014).

Não há cura para o autismo, nem é universalmente procurada: muitas pessoas argumentam que o autismo não deve ser enquadrado como uma condição médica que precisa ser melhorada. Para aqueles no extremo de funcionamento inferior do espectro, práticas e terapias direcionadas podem ajudar a aliviar os sintomas (Arend *et al.*, 2020).

A condição comórbida de ansiedade infantil em crianças com TEA atinge até 80%, e 40% das crianças preencheram os critérios de transtorno de ansiedade. Vários estudos já indicaram que o TEA com comorbidade de ansiedade contribuiu com um impacto deletério na vida das crianças e suas famílias, afetando as consequências negativas e as dificuldades do processo educacional (Marfinati *et al.*, 2014).

Embora a gravidade dos sintomas varie muito, invariavelmente há deficiências nas habilidades sociais e de comunicação. Alguns portadores de TEA não falam nada e permanecem mudos ao longo da vida, enquanto outros têm desafios sociais leves. Autistas também apresentam interesses restritos e comportamentos repetitivos (Arend *et al.*, 2020).

Quando criança os pais podem notar que seu bebê evita contato visual ou não responde, e pode ser difícil para eles formar laços emocionais e apego parental. Crianças com TEA podem ter respostas incomuns à estimulação sensorial e podem ser altamente sensíveis a certos sons, texturas, sabores ou cheiros. Eles podem ter déficits na coordenação motora e tônus muscular pobre (Arend *et al.*, 2020).

Portadores de TEA exibem muitos tipos de comportamentos repetitivos no início da vida, como bater as mãos, balançar o corpo e emitir sons. Eles podem organizar ou empilhar objetos repetidamente. Alguma infligem lesões a si por ações repetidas, como morder as mãos e bater a cabeça. Eles também têm uma preferência precoce por rotinas invariáveis da vida cotidiana (Silva; Elias, 2020).

Com relação às questões educacionais, os alunos com TEA podem ter necessidades educacionais que outros alunos não têm. Estas podem ser causadas por alterações ou atrasos no desenvolvimento de habilidades que vão desde o cumprimento de instruções ou regras até a atenção às explicações do professor. Adicionalmente, estes podem incluir a comunicação com outros alunos e agentes educativos, o que é um desafio para este tipo de pessoas. Portanto, intervenções que focam na comunicação interpessoal podem levar a melhorias no componente social de alunos com TEA (Siiva-Júnior; Moreira, 2021).

Um número crescente de alunos com TEA está frequentando escolas regulares. Além disso, houve um aumento no número de alunos diagnosticados com TEA matriculados na universidade. Em relação ao desempenho acadêmico de pessoas com TEA, a literatura mostra haver prevalência de baixo desempenho ou dificuldade de aprendizagem, mas é encontrada uma lacuna nos estudos científicos voltados para o alto desempenho de pessoas com TEA (Ferreira; Guidotti; Sofiati, 2020).

Intervenções precoces podem ser um fator relevante para reduzir os sintomas de pessoas com TEA, bem como para melhorar e aprimorar novas habilidades. Essas intervenções devem ser baseadas na aprendizagem observacional, que adquiriu um valor relevante em pessoas com TEA. Nesse sentido, a intervenção deve visar a aquisição de habilidades para a efetiva realização das atividades cotidianas (Silva-Júnior; Moreira, 2021).

Essas atividades podem ser realizadas por meio de práticas teatrais que simulam a realidade, que têm demonstrado trazer grandes benefícios, principalmente em termos de atenção, empatia, colaboração e redução da ansiedade. A ciência tem se mostrado emergente como um campo de conhecimento muito importante para as pessoas com TEA. Isso se deve à ajuda que fornece para a compreensão do mundo ao seu redor (Ferreira; Guidotti; Sofiati, 2020).

Diante disso, a regulação emocional de pessoas com TEA pode ser uma importante terapia para regular problemas comportamentais e promover o processamento sensorial, com impacto favorável na competência social. Nessa linha, estão sendo realizadas ações voltadas para a tutoria entre pares, ou seja, entre alunos. Este visa melhorar os indicadores mais deficientes e satisfazer as necessidades dos alunos (Candido *et al.*, 2021).

A falta de formação e intervenção direta por parte dos que os rodeiam ou dos profissionais a seu cargo pode levar a um aumento do isolamento social das pessoas com TEA. Portanto, práticas e intervenções baseadas em evidências, eficazes e especializadas são defendidas para alcançar a educação inclusiva e capacitar os alunos a atingir objetivos sociais e acadêmicos (Marfinati *et al.*, 2014).

Nesse sentido, os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na formação de alunos com necessidades educacionais especiais. Isso requer treinamento especializado para atender a todas as necessidades desses alunos. Tudo o que se consegue nas escolas pode ter um impacto positivo no seu futuro, bem como garantir a sua autonomia e empregabilidade (Cabra; Marin, 2017).

Cabra e Marin (2017) destacam os desafios que a tríade de deficiências pode apresentar ao aluno com TEA e, por extensão, aos professores. Isso pode incluir a necessidade de ensinar a uma criança com TEA o propósito da comunicação, incluindo as complexidades das técnicas de comunicação não-verbal. Habilidades que podem ser adquiridas de forma orgânica e rápida por crianças neurotípicas precisam ser ensinadas de maneira particularmente metódica e acessível.

A importância da criação de um ambiente estruturado, da necessidade de considerar fatores ambientais, como níveis de luz e som, que poderiam provocar ansiedade no aluno com TEA. Para promover o engajamento positivo e reduzir o estresse dos alunos, o sistema que eles estão inseridos deve ter uma sinalização clara na sala de aula indicando áreas dedicadas de atividade, bem como o uso de horários visuais (Cabra; Marin, 2017).

No entanto, as áreas de atividade de aprendizagem podem se estender para além da sala de aula, apresentando desafios para o professor na preparação dos alunos para tais ocasiões. A importância de ensinar os alunos com TEA a generalizar habilidades para além das configurações da sala de aula. Assim, os professores podem ter que adquirir novas metodologias de ensino e ensinar em diferentes configurações para facilitar a transferência da aprendizagem dos alunos (Mascotti *et al.*, 2019).

No entanto, eles também destacam que, embora os alunos com TEA possam compartilhar alguns traços diagnósticos, não é seguro supor sobre capacidade acadêmica ou estilos de aprendizagem. Isso representa outro desafio para os educadores (Silva-Júnior; Moreira, 2021)

Observa que o TEA pode se manifestar por meio de interesses restritos e comportamentos desafiadores, e detalha possíveis barreiras que podem impedir o aprendizado da criança. Por exemplo, em termos de desafios de interação social, observa-se a dificuldade potencial que uma criança com TEA pode ter em se envolver e manter contato social normal e uma falta de empatia que pode parecer insensibilidade aos sentimentos dos outros (Mascotti *et al.*, 2019).

As dificuldades de comunicação podem incluir atraso na aquisição da linguagem, níveis relativamente baixos de compreensão da linguagem receptiva, incluindo a compreensão da linguagem abstrata ou símbolos. Os desafios de processamento sensorial podem levar a dificuldades para a criança com TEA, pois ela luta para lidar com sons ambientais na sala de

aula ou sensibilidade aguda particular à iluminação, ou consciência pronunciada de odores (Mascotti *et al.*, 2019). Para tanto, desenvolveu-se o presente trabalho visando analisar ações de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista durante o processo de escolarização.

2 Desenvolvimento

Para o presente estudo, optou-se pelo método de uma revisão narrativa de literatura. Utilizamos como base para a busca de referências, o Google Scholar, Scielo, e a ferramenta de buscas gerais do google. Os critérios de buscas foram variados nas combinações de “Autismo”, “Transtorno do espectro autista”, “Educação”, “Escolarização”, “Criança” e “Inclusão”. Os critérios de escolha dos trabalhos foram subjetivos, mas sempre mantendo a fidelidade ao tema e o que estivesse relacionado ao mesmo.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não foram arrolados participantes diretamente na presente pesquisa. Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de trabalho de revisão não é necessária a submissão em comitê de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

O TEA é estudado nas últimas seis décadas, conforme refletido nos resultados obtidos. Na análise do autismo no campo educacional, percebe-se como os alunos podem apresentar problemas em diversas capacidades, além de outras que são uma vantagem em relação a outras pessoas de desenvolvimento típico (Camargo *et al.*, 2020).

Conforme os estudos de intervenção revisados, os pesquisadores usaram principalmente hardware digitalizado, como esperado, como computadores, dispositivos móveis, tecnologias vestíveis. Essa descoberta corrobora o argumento de Silva e colaboradores (2020) de que as pessoas com TEA se envolvem mais com dispositivos tecnológicos do que em outras atividades de tempo livre.

No entanto, há muitas pesquisas que também incluem objetos não digitais. Estudos mostraram que objetos não digitais também tiveram um impacto positivo em indivíduos com TEA por promover comportamentos e habilidades desejados. Concluímos que não apenas hardwares de alta complexidade (Santos; Saraiva; André, 2017), mas também objetos não digitais, como brinquedos e papéis, podem ser utilizados na educação do TEA com um método educacional adequado (Albuquerque; Benitez, 2020).

Outro foco deste estudo foi nas habilidades direcionadas. Conforme ilustrado nas descobertas, havia duas vezes mais estudos relacionados a habilidades sociais do que estudos relacionados a habilidades acadêmicas. Pode-se inferir que melhorar as habilidades sociais de

crianças com TEA, para regular suas rotinas de vida diária, é uma preocupação maior para os educadores do que desenvolver suas habilidades intelectuais (Lima; Laplane, 2016).

Nesse sentido, a prioridade, especialmente na primeira infância, é melhorar as habilidades sociais básicas das crianças com TEA. As habilidades direcionadas das publicações enfatizam que a necessidade de desenvolvimento de habilidades sociais é mais crucial. No entanto, os alunos com deficiências de desenvolvimento, incluindo aqueles com TEA, têm mais desafios na aquisição de habilidades acadêmicas do que seus colegas da mesma idade, resultando em desempenho inferior (Pimenta, 2019). Portanto, também é razoável focar no desenvolvimento de suas habilidades intelectuais, como habilidades acadêmicas em idade precoce, para promover uma transição escolar mais fácil.

Embora os tipos de software/multimídia e hardware pareçam semelhantes para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, pequenas discrepâncias foram encontradas em relação à maneira como foram usados. Isso pode ter resultado da acessibilidade ou acessibilidade do software/multimídia e hardware relacionados. Para o desenvolvimento de habilidades sociais, por exemplo, os tipos de software/multimídia utilizados predominantemente foram vídeos, software de computador, aplicativos móveis e realidade virtual (Silva *et al.*, 2020).

Tarefas específicas, como transições, comunicação e conclusão de tarefas, podem causar desregulação em uma criança. Essas são partes essenciais de um dia escolar, sendo importante ensinar às crianças estratégias para lidar com esses estressores. Os cronogramas visuais podem ser muito benéficos para auxiliar os alunos a terem transições bem-sucedidas e concluir as tarefas exigidas (Sella; Silva; Santos, 2020). Da mesma forma, cartões de dicas visuais e vídeos ou histórias sociais visuais podem ser usados para modelar para alunos com TEA como se comunicar efetivamente com colegas e professores (Silva *et al.*, 2020).

Para adultos jovens com autismo, a autodeterminação está associada a resultados pós-escolares positivos. A autodeterminação refere-se à capacidade e oportunidade de os alunos tomarem suas próprias decisões e defenderem a si. Os alunos do ensino médio com TEA devem conseguir identificar os tipos de apoio e acomodações de que precisam e devem articular essas necessidades para receber esses serviços na faculdade ou no trabalho. No entanto, devido às necessidades únicas de comunicação e sociais dos alunos com TEA, componentes educacionais e ambientais específicos podem ser necessários para promover o comportamento autodeterminado (Cabral; Marin, 2017).

Atender alunos autistas em ambientes escolares é uma tarefa complexa, pois a população é notavelmente heterogênea, requerendo uma programação individualizada em uma variedade

de ambientes e profissionais. Selecionar práticas que sejam eficazes em todo o contexto e viáveis para implementação por educadores gerais, educadores especiais, para profissionais e prestadores de serviços relacionados é difícil, assim como coordenar oportunidades para colaboração ponderada e desenvolvimento profissional para a equipe (Pimenta, 2019).

As demandas concorrentes por recursos escolares continuam aumentando, com o aumento da pressão sobre as escolas para os alunos terem um bom desempenho em testes de alto risco e atendam aos rigorosos requisitos acadêmicos para a graduação. Essa pressão limita o acesso dos alunos autistas a instruções especializadas relacionadas à interação e comunicação social, preparação para a transição, habilidades para a vida e habilidades de enfrentamento. Esses fatores estruturais podem afetar a qualidade geral do programa para alunos com autismo (Lima; Laplane, 2016).

Comportamentos antecedentes, como “preparar” o aluno com horários visuais ou escritos para que ele saiba o que esperar, também podem ajudar a manter a criança regulada. É importante ter consciência de que transições, comunicação e conclusão de tarefas podem causar desregulação, para que intervenções adequadas possam ser implementadas para apoiar o aluno.

Nesta seção (que poderá ter outro título, conforme seja mais apropriado), o trabalho deverá ser finalizado, apresentando-se as considerações finais e/ou conclusões possíveis. Também poderão ser apresentadas recomendações, propostas para estudos futuros ou outras questões pertinentes, de modo a concluir o trabalho respeitando-se sua estrutura, que partiu de uma introdução, teve seu desenvolvimento e, portanto, necessita de um fechamento para dar o sentido de conclusão dos argumentos, das ideias defendidas, e de coesão e unidade do trabalho na totalidade.

3.Considerações finais

Não há uma prática específica a ser seguida para implementar um plano de educação eficaz para uma criança com TEA. Cada aluno com TEA é único, com seus próprios pontos fortes e desafios. Como resultado desses pontos fortes e desafios únicos, é preciso uma equipe de pessoas para planejar efetivamente a educação inclusiva de uma criança com TEA. Existem políticas e procedimentos gerais a serem seguidos como guia, e o aluno precisa estar no centro do planejamento. A inclusão não significa que a criança deva ser forçada a estar em uma sala de aula regular se estar na sala de aula causar abundância de estresse. Significa, no entanto, que a criança deve ter a oportunidade de aprender as habilidades necessárias para reduzir ou gerenciar situações estressantes, enquanto experimenta uma educação apropriada e intencional. As necessidades únicas de uma criança com TEA irão traçar o curso de educação inclusiva, mais apropriado para os educadores seguirem.



Isso, por sua vez, levou a uma maior conscientização sobre a necessidade de intervenções e instruções que podem ser ministradas em contextos escolares. Além disso, à medida que a teoria educacional e comportamental se expande e evolui, vemos mudanças em como e onde os alunos com autismo são atendidos, os resultados imediatos e pós-escolares que valorizamos e os métodos que usamos para alcançar esses resultados. Essas mudanças contribuem para a necessidade de novos conhecimentos e, portanto, nossa base de literatura de intervenção em rápida aceleração. Os avanços mais recentes e a adoção de estratégias que apoiam o uso de ferramentas de ensino variáveis nos sistemas escolares aumentam a probabilidade de fechar a lacuna de pesquisa para a prática que continua a existir na educação e sustentar a promessa de uma educação gratuita e adequada para alunos com autismo.

Referências

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811>. Acesso em: 25 set. 2024.

AREND, M. H. R. F. *et al.* Identificação de ferramentas para rastreamento do Transtorno do Espectro Autista em adolescentes escolares: uma revisão integrativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 59, p. 130-146, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/10027>. Acesso em: 25 set. 2024.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/?format=html>. Acesso em: 25 set. 2024.

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**, [S. l.], v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.

CANDIDO, E. A. P. *et al.* Aluno com o transtorno de espectro autista em tempos de pandemia: uma revisão sistemática. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 9, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9608/9416>. Acesso em: 25 set. 2024.

FERREIRA, E. H.; GUIDOTTI, A. F. O.; SOFIATI, C. A. O atendimento educacional especializado ao alunado com transtorno do espectro autista – uma revisão integrativa de



literatura. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 49208–49224, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/13618>. Acesso em: 25 set. 2024.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 22, p. 269-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83866>. Acesso em: 25 set. 2024.

MASCOTTI, T. S. *et al.* Estudos brasileiros em intervenção com indivíduos com transtorno do espectro autista: revisão sistemática. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 107-124, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202019000100009. Acesso em: 25 set. 2024.

PIMENTA, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 set. 2024.

SELLA, A. C.; SILVA, W. S.; SANTOS, I. A. Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288024/313162288024.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, L. R.; SARAIVA, M. M.; ANDRÉ, B. P. É jogando que se aprende: O uso de jogos educativos digitais e a aprendizagem de crianças autistas. In: **Congresso Latino Americano de Humanidades**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Santos-13/publication/343141082_E_jogando_que_se_aprende_O_uso_de_jogos_educativos_digitais_e_a_aprendizagem_de_criancas_autistas/links/5f18c1d045851515ef419d28/E-jogando-que-se-aprende-O-uso-de-jogos-educativos-digitais-e-a-aprendizagem-de-criancas-autistas.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

SILVA, J. A. *et al.* As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/luciana-santos-13/publication/343149651_o_uso_do_ipad_no_ensino-aprendizagem_de_autistas/links/5f18e1ac299bf1720d5c8d19/o-uso-do-ipad-no-ensino-aprendizagem-de-autistas.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

SILVA, C. C.; ELIAS, L. C. S. Assessment Tools for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 189-197, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v19n2/10.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.



SemiEdu 2024

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM FOCO: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS

SILVA-JÚNIOR, D. S.; MOREIRA, P. L. Transtorno do Espectro Autista e as tecnologias educacionais digitais no cenário das pesquisas brasileiras: um Mapeamento Sistemático da Literatura. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e119101018328, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18328>. Acesso em: 25 set. 2024.

Realização

