

## INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

**Dra. Maria Clara de Freitas**  0000-0002-6639-6429  
**Poliana Fernandes Mesquita Sanches**  0000-0002-3256-5212  
Universidade Estadual de Londrina

**RESUMO:** Frente ao aumento do acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao Ensino Superior (ES), esse estudo objetivou, através de uma revisão sistemática de literatura, identificar e analisar a produção científica brasileira sobre educação inclusiva de estudantes com TEA no ES. Após os processos de busca e seleção, houve oito artigos selecionados. A análise crítica deles mostrou que sua maioria tem caráter descritivo, indicando um estágio inicial de produção científica da área. Os estudos identificaram aspectos positivos de inclusão e adaptação, mas também dificuldades, como barreiras atitudinais, informacionais e linguísticas, dificuldades com metodologias de ensino/avaliação, fatores socioemocionais, entre outras. Conclui-se pela falta de pesquisas e informação sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA no ES, evidenciando a urgente necessidade de produção científica sobre a temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista; Ensino Superior; Inclusão.

## INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

**ABSTRACT:** Since the increased entry of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Higher Education (HE), this study aimed to identify and analyze, through a systematic literature review, the Brazilian scientific production on inclusive education of students with ASD in HE. After the search and selection processes, eight articles were selected. Their critical analysis showed that most of them are of a descriptive character, indicating an initial stage of scientific production in the area. The studies identified positive aspects of inclusion and adaptation, but also difficulties, such as attitudinal, informational and linguistic barriers, difficulties with teaching/assessment methodologies, socio-emotional factors, among others. We concluded that there is a lack of research and information about the inclusion process of students with ASD in HE, highlighting the urgent need for scientific production on the subject.

**KEYWORDS:** Autistic Spectrum Disorder; High Education; Inclusion.



## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pelo prejuízo persistente na interação e na comunicação social em diversos contextos, como também por padrões repetitivos e restritos de comportamentos ou interesses. Tais características estão presentes desde a infância e prejudicam ou limitam o funcionamento de áreas importantes para o indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013). O termo espectro é utilizado pois as manifestações do TEA variam muito, dependendo da necessidade de suporte, do desenvolvimento e da idade. Embora a pesquisa com crianças com TEA<sup>1</sup> tenha progredido significativamente nos últimos tempos, especialmente no cenário internacional, aquelas que investigam a pessoa com TEA na idade adulta são ainda restritas (HOWLIN; MOSS, 2012).

Por exemplo, até o presente momento, não há dados sobre prevalência de autismo na população brasileira. O último Censo de 2010 identificou que 23.9% da população brasileira possuíam pelo menos uma deficiência (visual, auditiva, motora ou intelectual), contudo o autismo não foi incluído na investigação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2010). Mesmo com essa falta de dados, um dado conhecido é o aumento do ingresso de estudantes com TEA no Ensino Superior (ES) brasileiro. Em 2019, houve 1.823 matrículas de estudantes com TEA em graduações, um aumento de 34.34% em relação a 2018 (1.357 matrículas) e de 650.20% relativo a 2013 (243 matrículas; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2020; INEP, 2019; INEP, 2014).

Este crescimento tem respaldo e incentivo legal. As pessoas com TEA são consideradas, para todos os efeitos legais, pessoas com deficiência (Lei nº 12.764). Desta forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), determina que as pessoas com TEA têm como direito o acesso à educação



inclusiva em igualdade de oportunidades, em todos os seus níveis. Especificamente em relação ao ES, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>2</sup> (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2008) destaca que devem ser garantidas ações que promovam o acesso, a permanência e participação dos estudantes com deficiência. Tais ações incluem recursos e serviços para a promoção da acessibilidade, nos aspectos arquitetônicos, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Além disso, tais serviços devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2008).

Tratando-se da produção científica relativa ao Transtorno do Espectro Autista em adultos, os estudos são escassos — contrariamente ao que ocorre com o conhecimento relativo à população infantil (RAMOS; XAVIER; MORINS, 2012; HOWLIN; MOSS, 2012). Os estudos que investigam o tema da educação inclusiva no ensino superior, de forma geral, são também escassos (OLIVEIRA *et al.*, 2016); ou seja, apesar de haver uma evolução na produção científica na área de educação inclusiva, principalmente em relação à inclusão de pessoas surdas e cegas, a produção de conhecimento ainda está aquém da crescente demanda estudantil (PLETSCH; LEITE, 2017).

Além disso, da mesma maneira como as produções científicas sobre adultos com autismo são escassas, estudos indicam que há falta de pesquisas relativas à inclusão, permanência e qualidade de ensino desse público no ES (COSTA; MARIN, 2017; DONATI; CAPELLINI, 2018; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; KNOTT; TAYLOR, 2013; OLIVATI; LEITE, 2019; VANBERGEIJK; KLIN; VOLKMAR, 2008; WHITE; OLLENDICK; BRAY, 2011; WHITE *et al.*, 2017). Em relação ao Brasil, Olivatti e Leite (2019) afirmam que estudos realizados com estudantes universitários com TEA ainda são restritos — mesmo com o número crescente desses estudantes ingressando nas universidades do país devido ao incentivo de



políticas públicas (OLIVATI; LEITE, 2019). Tais investigações seriam de extrema importância no cenário atual, pois poderiam trazer clareza tanto sobre a situação da pessoa com TEA no ES quanto sobre as condições das Universidades em recebê-los.

Alguns estudos internacionais apontam, por exemplo, para uma maior prevalência de sintomas psiquiátricos (principalmente ansiedade, depressão e solidão) em adultos com TEA (JOBE; WHITE, 2007; KNOTT; TAYLOR, 2013; SMITH; OLLENDICK; WHITE, 2019; WHITE; OLLENDICK; BRAY, 2011). Gelbar, Smith e Reichow (2014) realizaram uma revisão sistemática de literatura sobre estudantes com TEA no ES em bases de dados internacionais, mostrando que grande parte dos estudos analisados apontava questões de saúde mental como ansiedade, solidão e depressão como as mais relatadas pelos estudantes. Por outro lado, o fato de a experiência da universidade para graduandos com TEA parecer ser — de acordo com os estudos internacionais mencionados — pontuada pelo sofrimento psicológico, se coloca como um possível indicativo de que as universidades não têm promovido a inclusão desses estudantes de maneira efetiva.

Para que esses estudantes possam suceder no ensino superior, destaca-se a importância do suporte tanto acadêmico, como não acadêmico (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; KNOTT; TAYLOR, 2013). No entanto, há ainda pouco consenso e informação disponível sobre necessidades exclusivas dos jovens com TEA no ES (VANBERGEIJK; KLIN; VOLKMAR, 2008) e sobre como melhor atender e dar suporte a esses estudantes, de forma a possibilitar e facilitar seu sucesso acadêmico e social (GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; WHITE; OLLENDICK; BRAY, 2011; WHITE *et al.*, 2017).

Assim, como Gelbar, Smith e Reichow (2014) apontam, percebe-se que a literatura atual sobre as experiências e programas para graduandos com autismo no ES é fragmentada, se fazendo explícita a necessidade do desenvolvimento



pesquisas, no sentido de entender como melhor atender essa população e garantir seu sucesso acadêmico. Desse modo, a escassez de dados sobre essa população pode dificultar a inclusão dos universitários brasileiros com TEA. Além disso, não é de nosso conhecimento, até o presente momento, a existência de revisões sistemáticas sobre TEA e ensino superior no Brasil. Frente ao exposto, o objetivo do presente trabalho foi identificar e analisar a produção científica, no Brasil, sobre educação inclusiva de pessoas com TEA no ES.

## 2 MÉTODO

A revisão sistemática de literatura se refere à reunião, análise e sumarização de pesquisas já realizadas sobre determinada temática, localizando de modo sistematizado o maior número possível de resultados, no sentido de responder questões e reunir evidências, evitando o viés de escolha dos trabalhos pelo pesquisador (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Para orientar a estruturação e análise de dados, foi utilizado o protocolo de revisão sistemática PRISMA (MOHER *et al.*, 2009), que consiste em um checklist de itens a serem seguidos para realização de uma revisão sistemática. Esse protocolo direcionou o estabelecimento das seguintes etapas: (1) definição das bases de dados, (2) definição das palavras-chave, (3) definição de critérios de inclusão e exclusão, (4) busca e seleção de artigos e (7) análise de dados.

### 2.1 Definição da base de dados

Utilizou-se o portal Periódicos CAPES para definição das bases de dados e foram selecionadas aquelas que estivessem relacionadas à Psicologia. As bases de dados selecionadas para a busca dos estudos foram PePSIC, SciELO e Lilacs. Além do Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES.



## 2.2 Definição das palavras-chave

As palavras-chave foram definidas a partir de duas categorias: a primeira relacionada ao autismo e a segunda, ao ensino superior. Os termos de cada categoria foram: 1. AUTISMO ou AUTISTA ou AUTISTAS ou TEA ou AUTÍSTICO ou AUTÍSTICOS ou TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ou TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO ou ASPERGER ou SÍNDROME DE ASPERGER; e 2. ENSINO SUPERIOR ou EDUCAÇÃO SUPERIOR ou UNIVERSIDADE ou FACULDADE ou UNIVERSITÁRIO ou UNIVERSITÁRIOS ou UNIVERSITÁRIA.

## 2.3 Definição dos critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão, utilizados para a seleção dos artigos, foram: artigos brasileiros, em português ou inglês, sobre a temática TEA e ES. Já os critérios de exclusão consistiram em: artigos com o texto completo indisponível, artigos com temática relacionada a crianças, artigos não realizados no Brasil e artigos não relacionados ao ES.

## 2.4 Busca e seleção de artigos

Os termos foram então inseridos cruzados de dois a dois, sendo sempre a dupla buscada um termo da primeira categoria e um termo da segunda categoria, cobrindo todas as possibilidades de cruzamento. Não foram utilizados os operadores booleanos OR e AND pois as bases de dados e o Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES não possibilitavam tal estrutura de busca. No banco de dados SciELO e PePSIC, foi utilizado o índice “Resumos”; já no Lilacs, o índice utilizado foi “Palavras do Resumo”. As buscas foram realizadas por duas juízas,



no mesmo intervalo de tempo, a fim de minimizar o viés no processo de busca. Os resultados das buscas, realizadas no dia 15 de janeiro de 2021, obtiveram uma concordância de 100%.

Para seleção, os dados foram armazenados em uma planilha, contendo número de referência, título do artigo e link/DOI. Foram excluídos os artigos duplicados e, em seguida, avaliados e selecionados os títulos de cada artigo conforme os critérios de inclusão e exclusão. Então foram lidos os resumos dos artigos e selecionados os que atendiam aos critérios de inclusão. Assim, os artigos selecionados foram lidos na íntegra e os dados analisados.

## 2.5 Análise dos dados

Foi realizada a leitura e extração de dados de cada artigo selecionado. Os artigos tiveram os seguintes dados extraídos, sintetizados e analisados: (a) título, (b) ano, (c) revista de publicação, (d) autores, (e) filiação, (f) local de coleta, (g) objetivo, (h) número de participantes, (i) idade dos participantes, (j) metodologia e (k) resultados. Foram feitas, então, sistematizações de dados relativos ao ano e local de publicação, área de atuação dos autores, revistas em que os estudos foram publicados, e por fim, análises referentes à metodologia dos estudos, objetivos e resultados obtidos.

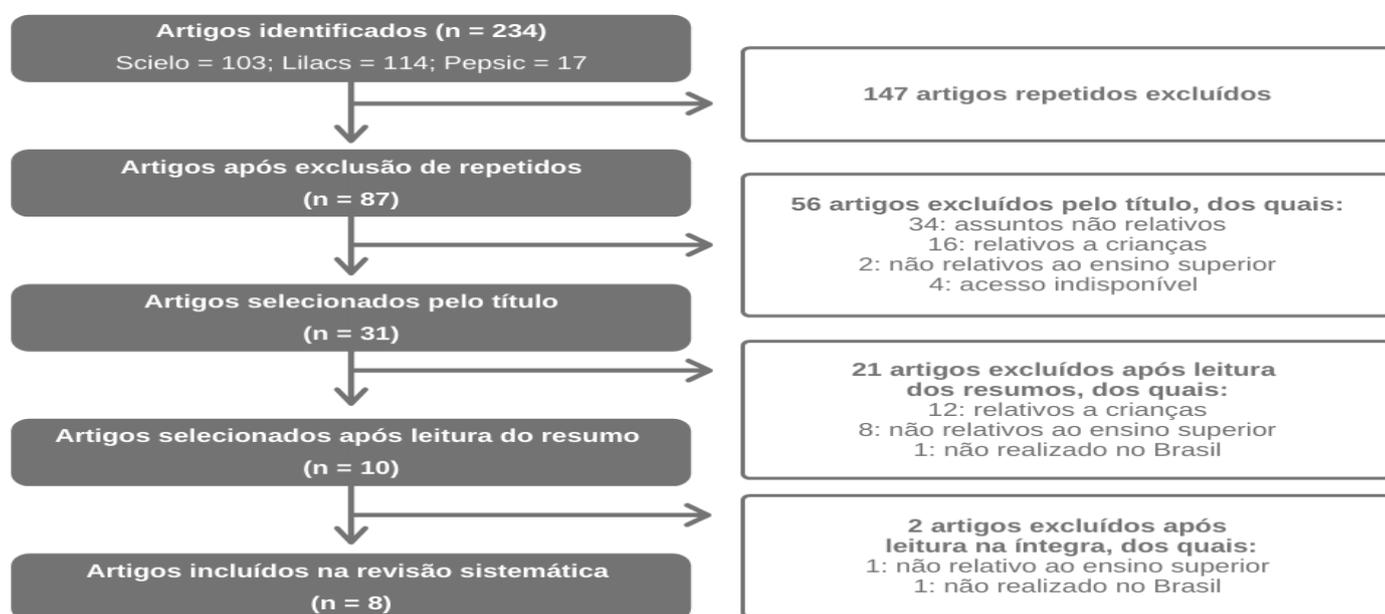
## 3 RESULTADOS

Encontraram-se na busca nas bases de dados 234 artigos, sendo 103 artigos recuperados na base de dados SciELO, 114 na base Lilacs e 17 na base PePSIC. Nenhum estudo foi encontrado no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES. Desses artigos encontrados, foram excluídos 56 artigos duplicados. A partir da leitura dos títulos, foram selecionados 31 artigos para leitura dos



resumos. Após a leitura e análise dos resumos, foram selecionados para leitura integral 8 artigos. A Imagem 1 ilustra o processo de busca, as etapas de seleção e filtragem destes bem com os critérios de exclusão empregados.

**Imagem 1:** Relação de artigos identificados e selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão

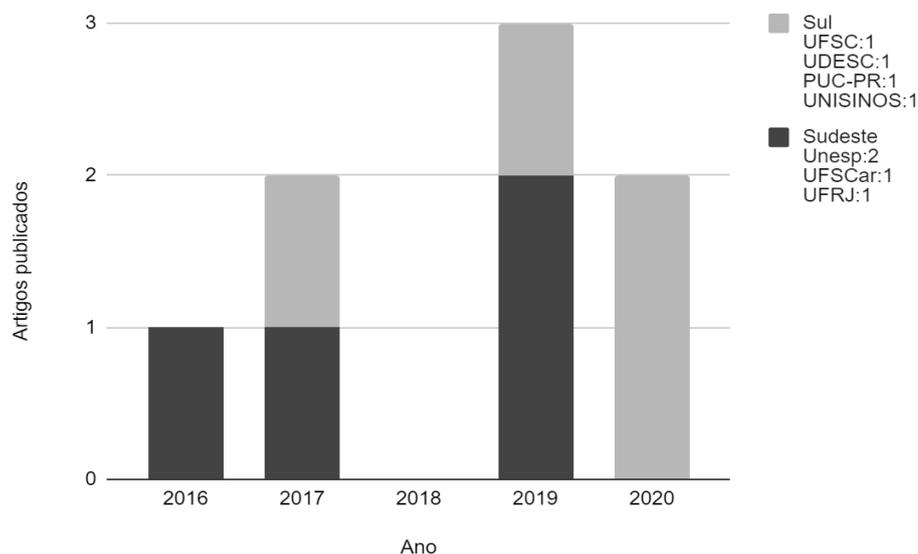


**Fonte:** Autores.

Já Imagem 2 apresenta a sua distribuição temporal e por região geográfica. Com relação à distribuição, observa-se, portanto, que a produção científica relativa a estudantes com TEA no ES é reduzida e dispersa no decorrer dos anos. O que se destaca é que não há um padrão, crescente ou decrescente de publicações. Ademais, pode-se notar que as publicações são recentes, sendo o artigo mais antigo publicado em 2016. Também é possível observar que todos artigos foram publicados apenas por duas regiões do país, Sul e Sudeste. Já a Tabela 1, em seguida, apresenta uma síntese das principais seções dos artigos lidos, incluindo objetivos, metodologias e resultados/conclusões.



**Imagem 2:** Distribuição temporal e por região da quantidade de estudos publicados sobre inclusão de estudantes com TEA no ES.



**Fonte:** Autores.

Dos oito artigos encontrados, seis objetivaram compreender, analisar ou descrever a experiência acadêmica/escolar de adultos com TEA e seu processo de inclusão no ES (Artigos 1, 3, 4, 5, 6, 8). O artigo 6 tinha como objetivo uma análise mais ampla de todas as instituições que propõem atenção a adultos com TEA, incluindo instituições especiais, ensino médio, Educação para Jovens e Adultos, como também a graduação.

Participaram das pesquisas, de modo direto ou indireto, um total de 81 adultos com autismo, com uma faixa etária de 18 a 41 anos. Desses adultos, apenas 19 fizeram ou faziam parte de alguma instituição de ES. De forma direta, participaram dos estudos 12 graduandos com TEA. De modo indireto participaram 7 graduandos, sendo eles: 5 parte de uma entrevista com cuidadores de 67 adultos com autismo, em que apenas 5 eram graduandos (Artigo 6); e 2 alunos integrantes de turmas em que foram realizadas análises dos conteúdos dos diários de bordo dos professores (Artigo 2). No estudo 6, destaca-se que a maior parte dos adultos diagnosticados frequentou somente instituições educacionais especiais, sendo



que apenas 8 dos 67 adultos com TEA chegaram a instituições regulares de ensino na vida adulta. Desses 8 adultos, 3 faziam parte de instituições de ensino médio e apenas 5 de IES (Instituições de Ensino Superior). Ou seja: apenas 7,46% dos adultos com autismo investigados chegaram à Universidade.

Esses dados são apoiados pelos do levantamento documental com dados do Censo de Educação Superior do INEP de 2016, realizado no Artigo 7, que indicam uma porcentagem de 0.01% alunos com TEA dentre os estudantes matriculados no país. Além da baixa quantidade, os autores destacam que consideram frágeis os dados oficiais disponíveis relativos a essa população, porque eles podem não refletir quantas pessoas com TEA de fato estão presentes nas Universidades, já que se baseiam apenas no número de matrículas auto identificadas a cada ano, sem considerar a permanência ou os diagnósticos tardios, que podem ocorrer após a matrícula (SILVA *et al.*, 2020). De fato, o diagnóstico tardio tem aumentado recentemente, com o avanço do conhecimento sobre TEA e o aumento de profissionais especializados. Por exemplo, no Artigo 5, quatro dos seis estudantes com TEA obtiveram seus diagnósticos após os 19 anos.

**Tabela 1** - Análise dos objetivos, método e resultados/conclusões dos artigos

ID	Estudo	Objetivo	Idade	Método
1	Costa e Marin (2017)	“(…) compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger (SA) no ensino superior por meio da perspectiva do próprio aluno, sua família e dos profissionais da IES que o acompanham, como os seus professores, assistente social e psicóloga” (p. 258).	18 e 20	Entrevista semiestruturada e análise dos relatos de <b>2 estudantes com TEA</b> , seus pais e profissionais da IES.
2	Fischer (2019)	“(…) avaliar, por meio da análise sistemática de conteúdo, a prática pedagógica, registrada conforme premissas e argumentos práticos do ensino com e sem estudantes autistas”	18 e 21	Análise de conteúdo de diários de bordo de um professor universitário, relativos a <b>3 turmas: 2 delas com 2 estudantes</b>



	(pp. 536-537).		<b>com TEA.</b>	
3	Mousinho, Câmara e Gikovate (2016)	“ (...) descrever a trajetória de um jovem autista e cego na Faculdade de Música de uma grande universidade, expondo os desafios e soluções encontrados por ele e pela equipe educacional” (p.198).	32	Estudo de caso de <b>1 estudante com TEA.</b>
4	Olivati e Leite (2017)	“(…) analisar a trajetória acadêmica e a percepção do suporte social de um estudante com TEA que frequenta pós-graduação, nível doutorado” (p. 612).	38	Entrevista semiestruturada de <b>1 pós-graduando com TEA</b> e análise do relato; aplicação da Escala de Percepção do Suporte Social, adaptada ao ES.
5	Olivati e Leite (2019)	“(…) descrever a experiência acadêmica de seis estudantes, com diagnóstico de TEA, regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo” (p. 731-732).	22 a 37	Entrevista semiestruturada de <b>6 estudantes com TEA</b> e análise dos relatos; aplicação de escala de Avaliação de Traços Autísticos.
6	Rosa, Matsukurab e Squassoni (2019)	“(…) identificar as perspectivas consideradas pelos familiares de adultos com TEA sobre as instituições que se propõem a atenção à autista na vida adulta (...) [e] identificar o percurso de escolarização de adultos com TEA, os aspectos positivos e desafios advindos dessa experiência, sob o ponto de vista de seus familiares” (p. 305).	18 a 41	Aplicação de dois questionários para <b>67 cuidadores de 67 adultos com TEA</b> , analisados através de estatística descritiva e da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).
7	Silva <i>et al.</i> (2020)	“(…) mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016 a partir dos microdados do INEP” (p. 1).	-	Levantamento <b>documental</b> e investigação quantitativa, com dados do Censo de Educação Superior do INEP de 2016.
8	Silveira <i>et al.</i> (2020)	“(…) analisar as condições de acesso e permanência de pessoas com TEA na Universidade a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles” (p. 663)	19 e 28	Entrevistas semiestruturadas realizadas com <b>2 graduandos com TEA</b> ; avaliação da linguagem oral e escrita dos estudantes.



É importante mencionar que a maior parte dos estudos (Artigos 1, 3, 4, 5, 7) teve como sujeitos da pesquisa diretos os próprios estudantes com autismo. Dos demais, um estudo era teórico (Artigo 7) e o outro entrevistou cuidadores de pessoas com TEA (Artigo 6). Já o Artigo 2 menciona brevemente ao final do trabalho dados adicionais de uma "autoavaliação" dos estudantes sobre o método de intervenção e aproveitamento na disciplina, dando a entender que os estudantes com TEA foram consultados após a intervenção, mesmo não tendo sido os sujeitos de pesquisa centrais.

Acerca do método escolhido, há uma predominância de estudos qualitativos, havendo apenas um estudo documental de análise quantitativa (Artigo 7). Metade deles utilizou como procedimento para coleta de dados entrevistas semiestruturadas (Artigos 1, 4, 5, 8); a outra metade variou entre estudo de caso (Artigo 3), aplicação de questionários (Artigo 6), análise do conteúdo de diário de bordo (Artigo 2) e levantamento documental (Artigo 7). Destaca-se que nenhum dos estudos se propôs a aplicar e avaliar intervenções.

Os estudos também indicam que os universitários com TEA encontram dificultadores do seu desempenho acadêmico, sua convivência e sua inserção e permanência na Universidade, sendo os principais deles relacionados a metodologias de ensino e avaliação (Artigos 2, 4, 5, 8). No Artigo 5, por exemplo, todos os seis graduandos entrevistados relataram não haver adaptações na metodologia de ensino e avaliação. Sobre esse tópico, um dos estudantes com TEA entrevistados relatou: “Não, praticamente [com] nenhum professor eu consegui aprender. Porque era tudo em slide e era muito rápido e eu não conseguia me concentrar ou na fala ou na imagem do slide ou anotar” (OLIVATI; LEITE, 2017, p. 737). Em outro estudo, o estudante entrevistado, sobre as necessidades de adaptações em avaliações e como tal condição foi dificultadora, afirma: “As avaliações foram a principal barreira. Eu entendo que a avaliação pode ser



contínua e a única avaliação deles é a avaliação pontual: dois momentos de avaliação por semestre”; e complementa: “Nunca teve adaptação e quando eu cobrei, eu fui rechaçado da pior forma possível” (OLIVATI; LEITE, 2017, p.616). Além disso, no Artigo 2, a autora destaca que foram notadas dificuldades e cansaço físico relativos a aulas expositivas com excesso de informação e situações que saíram da rotina dos estudantes, como também dificuldades de interação social, principalmente para participação de atividades em grupo, e respostas emocionais de ansiedade e frustração diante de feedbacks corretivos.

Outros aspectos dificultadores mencionados foram fatores socioemocionais (Artigos 2, 4, 5), diagnóstico tardio (Artigos 4, 5) e relacionamento interpessoal (Artigos 2, 4, 5, 8). Além de encontrarem barreiras informacionais (Artigos 4, 5, 8), atitudinais (Artigos 4, 5, 7, 8) e linguísticas (Artigo 8).

Por outro lado, foram identificados pontos positivos nos relatos dos estudantes em 3 dos 4 estudos em que os estudantes com TEA foram entrevistados (Artigos 1, 4, 8). Um dos graduandos entrevistados no Artigo 1 indicou que o processo de inclusão na universidade estava ocorrendo conforme esperado, além de relacionar o seu progresso com a receptividade da instituição. Outro estudante apontou ter sido bem acolhido tanto pela turma, quanto pelos professores e coordenação, destacando que o processo de inclusão estava sendo bem conduzido. No Artigo 8, os dois estudantes explicitaram uma percepção positiva acerca da inclusão na universidade e relataram que se sentiam acolhidos e que não sofriam discriminação. Já o pós-graduando entrevistado no Artigo 4, que havia descrito diversas dificuldades no período da graduação na mesma instituição, relatou facilidades de apreensão de conteúdo, habilidade acadêmicas e relação interpessoal com professores na pós-graduação, destacando que métodos de avaliação contínuos foram um fator facilitador para seu bom desempenho, motivação e permanência. Destaca-se que o núcleo de acessibilidade



daquela instituição havia sido criado apenas após a conclusão da graduação deste aluno.

A existência de serviços especializados ou núcleos de acessibilidade foi apontada em 5 estudos (Artigos 1, 3, 4, 5, 8), sendo discutida sua importância (Artigos 1, 8) e seu papel fundamental para a permanência de graduandos com autismo (Artigo 8). De fato, ao se referir ao serviço especializado, um dos estudantes entrevistados no Artigo 1 apontou: "A equipe que me acompanha na universidade tem uma grande importância, pois eles ajudam e apoiam os alunos na medida em que os deixam mais confortáveis" (COSTA; MARIN, 2012, p. 268).

Além disso, no Artigo 3, os autores demonstram como, através do acompanhamento de uma professora durante todo o curso, a mediação e a flexibilização das metodologias e práticas de ensino e avaliação possibilitaram a adaptação, aprendizagem e sucesso do estudante na universidade. Nesse estudo não ficou explícito se a professora em questão era uma profissional especializada na área. No Artigo 2, foram identificadas adaptações metodológicas realizadas em sala de aula pelo professor que, na opinião da autora, tiveram impactos positivos na inclusão e desenvolvimento dos estudantes com TEA. Essas ações consistiram em: ajuste de enunciados de atividades e avaliações, para informações claras e diretas; confecção de sínteses das aulas; realização de feedback e resposta a dúvidas de modo individualizado; e implementação da temática do autismo em sala de aula com os demais estudantes (FISCHER, 2019). Destaca-se que essas adaptações não eram o objetivo do estudo (que consistia em avaliar as práticas pedagógicas de um professor através de um diário reflexivo) e que tais ações não foram medidas e descritas de modo concreto, bem como os seus impactos e consequências.

Entre as sugestões dadas em resposta às dificuldades encontradas, destacam-se a importância da adaptação e flexibilização de metodologias de ensino e avaliação (Artigo 2, 3). Vale destacar, no entanto, que apenas um trabalho



(Artigo 3) implementou modificações, e, ainda assim, a descrição metodológica não trouxe muitos elementos concretos para possíveis replicações, uma vez que o objetivo não era implementar e avaliar intervenções, mas relatar a trajetória acadêmica de um estudante com TEA. Da mesma forma, o sucesso da intervenção foi avaliado com base no fato de o estudante estar em processo de conclusão de curso, com boas notas, e ter sido selecionado para diversos programas do curso, com bom desempenho e papéis relevantes. Nos demais estudos mencionados (Artigos 1 e 4), intervenções foram apenas sugeridas e não implementadas.

Por fim, foi apontada, tanto por estudantes quanto por profissionais, a necessidade de divulgação de informações para estudantes, famílias e professores, sobre serviços de apoio e possibilidades de adaptação (Artigos 1, 3, 4), e formação e capacitação dos profissionais do ES sobre educação inclusiva (Artigos 1, 5). Os relatos dos estudantes revelam a necessidade de mudança de postura por parte dos professores, no sentido de uma melhor compreensão das particularidades de cada estudante e um auxílio específico para a compreensão do conteúdo ministrado (Artigo 5). Ademais, os próprios professores pontuaram como necessária a discussão sobre inclusão de estudantes com autismo e uma professora relatou, inclusive, despreparo e desconhecimento em relação ao TEA e às estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas (Artigo 1).

## 4 DISCUSSÃO

Com o objetivo de identificar e analisar a produção científica brasileira sobre educação inclusiva de pessoas com TEA no ES, foi realizada uma revisão sistemática de literatura sobre a temática nas principais bases de dados brasileiras. Foram encontrados apenas 8 artigos, em uma distribuição dispersa (sem tendência de crescimento ou queda) e recente, com a publicação mais antiga sendo de 2016. Esses dados confirmam o que a Literatura tem apontado sobre a



falta de investigações e, conseqüentemente, conhecimento sobre inclusão dessa população no ensino superior, tanto em outros países (DONATI; CAPELLINI, 2018; GELBAR; SMITH; REICHOW, 2014; KNOTT; TAYLOR, 2013; VANBERGELJK; KLIN; VOLKMAR, 2008; WHITE; OLLENDICK; BRAY, 2011; WHITE *et al.*, 2017), quanto no Brasil (COSTA; MARIN, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019).

Com base nessa revisão sistemática de literatura, percebe-se que, mesmo com a legislação (Lei n. 12.764; Lei n. 14.126) garantindo o acesso e a permanência de pessoas com TEA em todos os níveis de ensino, as pesquisas não são, até então, suficientes para garantir e respaldar um ensino de qualidade e a permanência desses estudantes. Ademais, o baixo número de estudos não reflete a realidade dos graduandos com TEA, que têm ingressado cada vez mais no ensino superior (INEP, 2020; INEP, 2019; INEP, 2014).

De forma geral, os estudos analisados tiveram objetivos semelhantes, sendo que 6 dos 8 objetivavam descrever ou analisar a experiência acadêmica dos adultos com TEA e seu processo de inclusão. Além disso, 7 dos 8 estudos trabalharam com procedimentos qualitativos de análise, e 6 tinham natureza predominantemente descritiva, ou seja, caracterizando-se por identificar as pessoas com TEA e verificar seu processo de inclusão, sem necessariamente propor intervenções. Estes pontos em conjunto evidenciam que a produção está, de fato, em um estágio inicial do desenvolvimento da área, de aproximação com o tema, sem ainda contar com modelos efetivos de intervenção. Além disso, mais da metade dos trabalhos entrou em contato e/ou entrevistou diretamente os estudantes com TEA, havendo um total de 12 estudantes diretamente consultados. Este tipo de trabalho é de extrema importância para que essa identificação inicial reflita de fato a situação de inclusão dos graduandos – e não apenas percepções de outros agentes, como professores, pais ou a instituição.

Outro ponto importante encontrado foram as dificuldades percebidas pelos estudantes, relacionadas principalmente a metodologias de ensino e avaliação,



mas também a fatores socioemocionais, diagnóstico tardio, relacionamento interpessoal e barreiras informacionais, atitudinais e linguísticas. Tais resultados corroboram os de estudos internacionais que descrevem que as experiências dos graduandos com TEA no ES são caracterizadas por questões relacionadas à saúde mental, dificuldades de comunicação e aspectos do dia-a-dia, podendo ser indícios de sofrimento psicológico (GELBAR *et al.*, 2014; JOBE; WHITE, 2007; KNOTT; TAYLOR, 2013; SMITH; OLLENDICK; WHITE, 2019; WHITE; OLLENDICK; BRAY, 2011).

Os estudos da presente revisão sistemática também indicaram, através da análise da experiência de estudantes com TEA, possibilidades para promoção de inclusão e melhora de sua vivência acadêmica. Foram elas: adaptações e flexibilizações de metodologias de ensino e avaliação (FISCHER, 2019; MOUSINHO; C MARA; GIKOVATE, 2016), importância da existência de núcleos e serviços de apoio (COSTA; MARIN, 2017; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020), divulgação de informações acerca de possibilidades de adaptações e serviços de apoio (COSTA; MARIN, 2017; MOUSINHO; C MARA; GIKOVATE, 2016; OLIVATI; LEITE, 2017), como também a capacitação de profissionais e professores educação inclusiva, em específico para a população com autismo (COSTA; MARIN, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019). Destaca-se, porém, que essas indicações de adaptações e intervenções foram citadas como possibilidades e não foram realizadas e avaliadas.

De fato, dos estudos selecionados para a esta revisão sistemática, nenhum se propôs a realizar intervenções no contexto acadêmico dos estudantes com TEA; apenas dois implementaram adaptações no contexto acadêmico de estudantes com TEA (FISCHER, 2019; MOUSINHO; C MARA; GIKOVATE, 2016), mas de forma paralela ao texto, já que tais adaptações e a análise de seus impactos não eram o objetivo das pesquisas, e, portanto, procedimentos e seus e seus resultados não foram descritos de forma explícita e sistemática. Assim, sem



trabalhos que implementem e avaliem os efeitos de cada adaptação realizada e seus impactos nas dificuldades específicas dos estudantes e da instituição, é possível afirmar que não foram encontrados, nesta revisão, dados suficientes para embasar práticas educacionais inclusivas para pessoas com autismo no ensino superior.

Ressalta-se, também, a necessidade de apoio, formação e esclarecimento aos professores universitários referente à inclusão de estudantes com TEA. Tal aspecto demonstra, novamente, a importância da existência de serviços especializados (como Núcleos de Acessibilidade) que prestem esses esclarecimentos e orientações. A capacitação e orientação de professores pode ser positiva em diversos aspectos, uma vez que um professor capacitado pode ser um fator para combater barreiras encontradas pelos graduandos com TEA mencionadas nos estudos, como barreiras linguísticas (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020), atitudinais e informacionais (OLIVATI; LEITE, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020). Capacitações que instruem professores sobre os direitos das pessoas com TEA e a possibilidade de realizar adequações quando necessário aumentam a probabilidade de adaptações em sala de aula, como nas metodologias de ensino e avaliação — sendo as essas metodologias uma das principais dificuldades mencionadas pelos estudos (FISCHER, 2019; OLIVATI; LEITE, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020). Por fim, o professor pode disseminar conhecimento e compreensão a respeito do Transtorno do Espectro Autista para os seus estudantes.

## 5 CONCLUSÃO

O crescente acesso de adultos com TEA no ES destaca a importância do desenvolvimento de conhecimento e pesquisas na área. No entanto, o presente



trabalho identifica e destaca a falta de estudos e informações sobre a situação desses estudantes do ES brasileiro. Assim, a literatura brasileira atual que investiga as experiências e propõe intervenções para indivíduos com TEA no Ensino Superior é escassa e fragmentada, indicando a necessidade de mais pesquisas para melhor atender essa população.

O número de estudos incluídos na presente revisão é a principal limitação deste estudo, já que a quantidade incipiente de dados encontrados sobre a temática limita os resultados e a caracterização da inclusão dos estudantes brasileiros com TEA no ES. Dessa forma, futuras revisões sistemáticas poderiam (a) ampliar o número de base de dados para busca, uma vez que algumas revistas de educação especial podem não estar indexadas nas bases do presente estudo; e (b) utilizar mais palavras-chave (e.g. inclusão, educação especial e sinônimos). No entanto, destaca-se que, mesmo com a pequena amostra de estudos encontrados e selecionados, os resultados dessa revisão sistemática de literatura identificam e ressaltam lacunas dessa área de pesquisa, possibilitando propor recomendações e direcionamentos para a investigações e práticas futuras.

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de desenvolvimento de (1) trabalhos com objetivos de caracterização da experiência e das necessidades dos estudantes com TEA, por meio de levantamentos e entrevistas que possam identificar a perspectiva da equipe pedagógica, docentes, discentes e do próprio universitário com TEA e (2) estudos que objetivem a implementação e avaliação de intervenções, com descrições claras e sistemáticas das intervenções realizadas e seus impactos na inclusão dos graduandos com TEA.

Mesmo que grande parte dos estudos aqui avaliados tenha objetivado descrever e analisar a experiência acadêmica dos graduandos com TEA e seu processo de inclusão no ES (COSTA; MARIN, 2017; MOUSINHO; C MARA; GIKOVATE, 2016; OLIVATI; LEITE, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019; ROSA; MATSUKURAB; SQUASSONI, 2019; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020), é



importante que essa caracterização e investigação se estenda. Além disso, enfatiza-se que tais pesquisas priorizem as caracterizações feitas com os estudantes com TEA, de modo a escutá-los diretamente, dando voz às suas reais experiências e necessidades. Ouvir a voz do adulto com deficiência é um passo muito importante para estabelecer respostas direcionadas e objetivas dentro das Universidades.

Nos estudos que se proponham a implementar intervenções, destaca-se a importância de que essas intervenções e seus resultados sejam descritos de modo explícito e sistemático, possibilitando futuras replicações. Nesta revisão não foram encontrados estudos experimentais que analisassem intervenções no contexto universitário para a inclusão de estudantes com TEA. Essas intervenções podem ter como objetivo diminuir ou erradicar as principais dificuldades e barreiras encontradas pelos estudantes e mencionadas nos estudos (FISCHER, 2019; OLIVATI; LEITE, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020), como dificuldades com metodologias de aprendizagem e avaliação, fatores socioemocionais, barreiras atitudinais, informacionais e linguísticas, entre outras. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos que realizem capacitações com professores universitários.

A presença dos estudantes com TEA na Universidade brasileira é uma realidade e as matrículas têm aumentado consistentemente ao longo dos anos. Contudo, o conhecimento sobre a sua inclusão não tem acompanhado esta tendência de crescimento, deixando mais perguntas do que respostas. Espera-se que este trabalho, ao identificar tais lacunas, fomente a produção de conhecimento na área, colaborando também para que, em última análise, o universitário com TEA ocupe efetivamente seu lugar na Universidade.



## Notas:

1. A expressão “pessoas/crianças/estudantes/adultos com TEA/autismo” foi aqui escolhida por recomendação da literatura científica pertinente. Contudo, considera-se importante mencionar que, na atualidade, coletivos de pessoas com TEA, especialmente ligados ao movimento da Neurodiversidade, têm levantado discussões sobre a preferência do uso da terminologia “autista” ou “pessoas/crianças/estudantes/adultos/ autistas”, indicando que ser autista faz parte da identidade individual. Contudo, por não haver ainda um consenso, optou-se por utilizar o termo que a maioria das publicações na área têm utilizado.

2. Em 30 de setembro de 2020, foi publicado o decreto nº 10.502, que substitui a PNEEPEI, pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Escolhemos não discutir ainda tal política, pois no momento de escrita deste trabalho, ela se encontra suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, em ação direta de inconstitucionalidade e será submetida a referendo do Plenário, após diversos pedidos de entidades políticas, grupos de pesquisa, universidades e grupos de pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. American Psychiatric Association: 5a ed., 2013.

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. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm).

COSTA, A.; MARIN, A. Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior. **Barbarói**, v. 49, p. 258-285, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6355>.

COSTA, B.; ZOLTOWSKI, P. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.; CLARA, M.; COUTO, P. (ORG.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

DONATI, G.; CAPELLINI, V. Consultoria colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com TEA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v13.nesp2.set2018.11655>.

FISCHER, M. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>.

GELBAR, N. W.; SMITH, I.; REICHOW, B. Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Programs. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, n. 10, p. 2593-2601, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-014-2135-5>.

HOWLIN, P.; MOSS, P. Adults With Autism Spectrum Disorders. **The Canadian Journal of Psychiatry**, v. 57, n. 5, p. 275-283, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/070674371205700502>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

**Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: INEP, 2019.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolas-sinopse-sinopse>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

**Sinopse Estatística da Educação Básica 2013.** Brasília: INEP, 2014.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolas-sinopse-sinopse>.

JOBÉ, L.; WHITE, W. Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. **Personality and Individual Differences** v. 42, p. 1479–1489, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.021>.

KNOTT, F.; TAYLOR, A. Life at University with Asperger Syndrome: a comparison of student and staff perspectives. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18 n, 4, p. 411-426, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.781236>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007,

prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

MOHER, D. *et al.* Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med**, v. 6, n.7, p. 1-2, 2009. DOI:

<https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>.

MOUSINHO, R.; CÂMARA, A.; GIKOVATE, C. Quem canta, seus males espanta: um ensaio sobre autismo, cegueira, canto, inclusão, superação e sucesso.

**Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 101, p. 196-205, 2016. Disponível em:

<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/489/quem-canta--seus-males-espanta--um-ensaio-sobre-autismo--cegueira--canto--inclusao--superacao-e-sucesso>.

OLIVATI, A.; LEITE, L. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtorno do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos.

**Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>.

OLIVATI, A.; LEITE, L. Trajetória de um pós-graduando com Transtorno do



Espectro Autista. **Psicologia em estudo**, v. 22, n. 4, p. 609-621, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i4.37020>.

OLIVEIRA, R. *et al.* A Inclusão de Pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>.

PLETSCH, M.; LEITE, L. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, v. 33, n. 3, p. 87-106, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51042>.

RAMOS, J.; XAVIER, S.; MORINS, M. Perturbações do Espectro do Autismo no Adulto e suas Comorbidades Psiquiátricas. **Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca**, v. 10, n. 2, p. 9-23, 2012.

Disponível em:

[http://www.psilogos.com/Revista/Vol10N2/Indice13\\_ficheiros/jorgeramos\\_p9\\_2\\_3.pdf](http://www.psilogos.com/Revista/Vol10N2/Indice13_ficheiros/jorgeramos_p9_2_3.pdf).

ROSA, F.; MATSUKURAB, T.; SQUASSONI, C. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1845>.

SILVA, S. *et al.* Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>.

SILVEIRA, P.; DONIDA, L.; SANTANA, A. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. *Avaliação*: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 25, n. 03, p. 659-675, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008>.

SMITH, I.; OLLENDICK, T.; WHITE, S. Anxiety moderates the influence of ASD severity on quality of life in adults with ASD. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 62, p. 39-47, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.03.001>.

VANBERGEIJK, E.; KLIN, A.; VOLKMAR, F. (2008) Supporting More Able Students on the Autism Spectrum: College and Beyond. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 38, p. 1359-1370, 2008. DOI:



<https://doi.org/10.1007/s10803-007-0524-8>.

WHITE, S. *et al.* Development of a College Transition and Support Program for Students with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 47, p. 3072–3078, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3236-8>.

WHITE, S.; OLLENDICK, T.; BRAY, B. College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. **Autism**, v. 15, n. 6, p. 683–70, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361310393363>.

Recebido em: 12-08-2022

Aceito em: 22-08-2022

