



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A185	<p>Ações e implicações para a (ex) inclusão [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-709-3 DOI 10.22533/at.ed.093191510</p> <p>1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 305.560981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Peter Mittler

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

Há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, ai submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2007,p.251).

Foucault (2009. p.50) já dizia que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modo de ser e de viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Pode dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar.

A preocupação de (Foucault, 2000) não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. Assim para Foucault “ a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade com verdadeiros.

Segundo Bourdieu (2002, p.47): A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/

ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem. A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação. Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões. Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.0931915101	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL	
Isabela Meirelles Martins Vasconcellos	
Flávia Barbosa da Silva Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.0931915102	
CAPÍTULO 3	26
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS	
Ezer Wellington Gomes Lima	
Ester Vitória Basílio Anchieta	
DOI 10.22533/at.ed.0931915103	
CAPÍTULO 4	38
PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS	
Eliamar Godoi	
Kássio Silva Cunha	
Pedro Henrique de Macedo Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0931915104	
CAPÍTULO 5	48
NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento	
Michelle de Castro Lima	
Marco Antônio Franco do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.0931915105	
CAPÍTULO 6	54
INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Letícia Jovelina Storto	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	

CAPÍTULO 7 68

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida
Cândida Leci Alves Braga
Célia Amorim Santos Torres
Elieue Guimarães da Silva
Eliton Dias Moreira
Gilda Alves Santos
Hilda Barbosa Santos
Marcia Muniz de Jesus
Maria Sônia Jesus Santos
Railene da Silva Reis
Rosita Clementina Souza dos Santos
Solange Bitencourt Santos

DOI 10.22533/at.ed.0931915107

CAPÍTULO 8 74

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros
Monique Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0931915108

CAPÍTULO 9 86

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos
Sabrina Araujo de Almeida
Luiz Tadeu Paes de Almeida
Pedro Humberto Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.0931915109

CAPÍTULO 10 98

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

DOI 10.22533/at.ed.09319151010

CAPÍTULO 11 104

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH-EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra
Fernando Batigalia
Ulisses A. Croti
Claudia B Cesarino
Rita de Cassia H. M. Ribeiro
Camilla C. Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.09319151011

CAPÍTULO 12 112

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.09319151012

CAPÍTULO 13 125

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

DOI 10.22533/at.ed.09319151013

SOBRE A ORGANIZADORA..... 143

ÍNDICE REMISSIVO 144

A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL

Isabela Meirelles Martins Vasconcellos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

Flávia Barbosa da Silva Dutra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo principal explicitar os sinais do transtorno do espectro autista na educação infantil, mais especificamente em turmas de berçário e maternal, ressaltando os benefícios obtidos no desenvolvimento das crianças com o diagnóstico e a estimulação precoce. Com esse propósito, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, através de entrevistas com professores, auxiliares de turma, agentes de educação infantil, agentes de apoio à educação especial e mediadores escolares, resultando em uma análise qualitativa dos dados colhidos sobre o desenvolvimento de cada criança com autismo incluída em turmas de educação infantil. O estudo mostra a necessidade de uma estimulação e intervenção constante no ambiente escolar, tanto nas brincadeiras, quanto nas atividades direcionadas e de rotina.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Berçário; Maternal; Estimulação

Precoce.

THE INFLUENCY OF EARLY STIMULATION IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN NURSERY AND KINDERGARTEN

ABSTRACT: The main objective of this work is to explain the signs of autistic spectrum disorder in early childhood education, more specifically in nursery and kindergarten classes, highlighting the benefits obtained in the development of children with diagnosed and early stimulation. For this purpose, a descriptive exploratory research was conducted, through interviews with teachers, class assistants, early child education agents, special education support agents and school mediators, resulting in a qualitative analysis of the data collected on the development of each child with autism included in early childhood classes. The study shows the need for constant stimulation and intervention in the school environment, both in the play, in activities directed and routine tasks.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Nursery; Kindergarten; Early Stimulation.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que necessita

de estudo e empatia, pois, não há um modelo específico para a inclusão, cada criança é única, e demanda necessidades específicas para o seu desenvolvimento (DUTRA, 2018). Sendo assim, cabe aos profissionais que estão ao seu redor observarem os seus gostos, competências e dificuldades para que possam adaptar os conteúdos e ambientes, a fim de que a criança consiga se desenvolver plenamente.

Uma das principais propostas da inclusão escolar na educação infantil é de reduzir os efeitos do isolamento social, auxiliando no convívio com as demais crianças e possibilitando uma maior interação social.

Pensando na inclusão de fato, é necessário um trabalho em parceria envolvendo todos os profissionais que acompanham a criança dentro da instituição escolar, e para que isso aconteça em prol do desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista (TEA), esses profissionais precisam ser capacitados para tal. Reafirmando essa ideia, Redig; Mascaro e Dutra (2017) destacam que os profissionais necessitam ter consciência de que cada criança possui uma forma e um tempo para aprender, não há homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem de uma turma. Diante disso se faz necessária uma formação que conscientize sobre a importância da individualização nesse processo de conhecimento.

O principal objetivo desse trabalho é abordar a respeito da influência que a estimulação e o diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista proporcionam ao desenvolvimento da criança nas turmas do berçário e maternal, de forma que auxiliem em seu processo de ensino-aprendizagem, bem como em sua autonomia.

Dessa forma, aplicamos um questionário com profissionais da área em questão, realizando um levantamento de dados sobre as opiniões dos profissionais acerca da influência do diagnóstico e da estimulação precoce, além deles relatarem sobre o desenvolvimento da criança com autismo, as atividades, brincadeiras e estimulações que oportunizam para a criança.

2 | O BEBÊ E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O DSM V (APA, 2013) explica que o transtorno do espectro autista é definido por uma desordem no comportamento, envolvendo dificuldade na comunicação, interação social e interesses restritos ou repetitivos. Também destaca que as características referentes ao autismo tendem a se manifestar até os 36 meses de idade, principalmente no período entre 12 e 24 meses, através de comportamentos demonstrados pelo bebê em sua rotina diária.

O diagnóstico de transtorno do espectro autista é realizado por uma equipe multidisciplinar que observa os comportamentos apresentados pela criança junto dos relatórios desenvolvidos pela equipe médica e pela creche ou escola que o acompanham.

A intervenção precoce tem por objetivo auxiliar no desenvolvimento dos bebês em aspectos físicos, emocionais e sociais, possibilitando ganhos significativos em seu desenvolvimento. Dessa forma, é de suma importância a detecção dos primeiros sinais do transtorno do espectro autista para a avaliação e supervisão de uma equipe multidisciplinar em busca do diagnóstico precoce (DUARTE, SCHWARTZAN, MATSUMOTO, BRUNONI, 2016).

No caso dos bebês, por ainda não possuírem a comunicação verbal, os comportamentos observados são relacionados a gestos e movimentação corporal e facial, ausência de contato visual e demonstração de interesses restritos.

Quem avalia um educando com autismo deve, desde o contato inicial, na sua chegada à escola transmitir-lhe a segurança de que ele estará conquistando um novo ambiente e que será bem recebido. Um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Ainda que o espectro autístico demande cuidados por toda a vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem. É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não nas dificuldades (CUNHA, 2015, p. 52).

A fase da adaptação da criança ao novo ambiente, seja creche ou escola, pode ser um grande desafio. Algumas crianças com TEA se mostram indiferentes à essa mudança quando a adaptação é realizada junto de seus pais ou pessoa de confiança. Enquanto que para outras, mesmo junto dos seus pais a adaptação pode ser dolorosa, com muito choro e resistência. Para esse período é interessante que sejam utilizados estímulos do agrado da criança, como objetos coloridos e atrativos e atividades que sejam informadas anteriormente, por exemplo, uma rotina com fotos dos momentos diários.

Duarte, Schwartzman, Matsumoto, Brunoni (2016) destacam em seu estudo como a estimulação precoce pode auxiliar no desenvolvimento de bebês, quais após o início das intervenções aumentaram a frequência do olhar, a compreensão da atitude de compartilhar objetos, a imitação motora e a brincadeira com funcionalidade, os bebês passaram a entender como se expressar através de gestos corporais, apontando para o seu objeto de interesse.

Nas crianças pequenas, idade compreendida entre 02 e 04 anos, podem ser observados comportamentos disruptivos, ausência ou dificuldade da comunicação verbal e interesses restritos ou repetitivos. Cunha (2015) destaca que algumas crianças podem apresentar uma hipersensibilidade a estímulos, como sensibilidade auditiva ou tátil, diante disso, há a necessidade de adaptação do ambiente e do conteúdo a ser trabalhado em sala.

No maternal, é comum algumas crianças apresentarem comportamentos disruptivos quando contrariadas. Nesses episódios o profissional deverá tentar acalmá-la por meio diálogo, pois entregar o objeto de interesse nesse momento irá reforçar o comportamento inadequado, de forma que a criança pode entender que sempre que fizer uma birra será silenciada com o seu brinquedo favorito ou com o objeto de seu interesse (CUNHA, 2013).

3 | METODOLOGIA

Para a elaboração desse artigo foi realizada uma pesquisa exploratória com a finalidade de obter relatos dos profissionais da educação acerca das crianças que acompanham durante o processo de inclusão. Gil (2010) informa que a pesquisa exploratória é necessária para abordar um tema com pouca produção bibliográfica.

O trabalho está organizado em duas etapas, a primeira consiste em uma breve pesquisa acerca do transtorno do espectro autista na educação infantil, junto da aplicação de um questionário divulgado pela plataforma do *google docs* por cerca de uma semana, em diferentes grupos no *whatsapp* e no *facebook*, e em grupos específicos de professores, auxiliares de turma, agentes de apoio à educação especial, agentes de educação infantil e mediadores escolares. No entanto, mesmo com ampla divulgação do questionário, apenas 37 pessoas responderam. E, a segunda etapa foi uma análise qualitativa das respostas dos profissionais que acompanham as crianças com autismo. Minayo (2008) destaca essa última parte como uma das mais importantes para uma pesquisa, em virtude dos relatos minuciosos das pessoas entrevistadas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando no baixo quantitativo de pessoas que responderam ao questionário, surge uma reflexão se há poucas crianças com autismo matriculadas na educação infantil. Esse viés, nos faz questionar acerca da idade aproximada em que as crianças estão recebendo o diagnóstico, e a importância do médico observar os sinais precoces indicativos de autismo para a sinalização de uma avaliação em equipe.

A pesquisa foi respondida por 37 pessoas, dentre essas, 51,4% foi respondido por professores regentes, seguidos de agentes de educação infantil, depois agentes de apoio à educação especial, mediadores escolares, e por último, auxiliares de turma.

A incidência de matrículas de crianças com autismo apresentou-se maior em turmas de maternal II, correspondendo a 64,7% da respostas, após maternal I (20,6%) e a seguir berçário II (14,7%). Necessário destacar que na pesquisa realizada não se obteve nenhuma computação de resposta sobre crianças com autismo matriculadas em turmas de berçário I.

Os profissionais entrevistados relataram que há um maior número de crianças na educação infantil ainda em estudo de caso em razão da investigação do transtorno do espectro autista. Perante a este resultado, cabe destacar como a estimulação precoce pode beneficiá-las em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O diagnóstico precoce é extremamente importante para que possa ser fornecido um auxílio para criança o quanto antes. Quanto mais intervenções, sejam terapêuticas ou pedagógicas, mais a criança conseguirá se desenvolver e obter a autonomia.

O transtorno do espectro autista manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. [...] Tem em seus sistemas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce. Tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte das pessoas. Não há padrão fixo para sua manifestação, e os sintomas variam grandemente (CUNHA, 2015, p. 19).

Ao questionar aos profissionais sobre as suas opiniões acerca da influência do diagnóstico e da intervenção precoce, todos demonstraram ter consciência do quanto o laudo pode beneficiar o desenvolvimento da criança diante da estimulação precoce, como demonstram as respostas a seguir:

“A partir do diagnóstico precoce é possível pensar quais ações realizar para aumentar as possibilidades de comunicação da criança com o mundo” (Professora 01).

“A partir dessa intervenção precoce, os profissionais conseguirão nortear o trabalho desenvolvido de acordo com as necessidades da criança. E também possibilitará a estimulação de habilidades da mesma” (Agente de Apoio à Educação Especial 02).

“O diagnóstico é de suma importância para que a intervenção possa acontecer, pois, o diagnóstico respalda a escola à uma adaptação, e um atendimento diferenciado, junto da sala de recursos.” (Mediador escolar 02).

“O diagnóstico precoce é de extrema importância para a criança, para as famílias e para o profissional de educação. É importante a criança ter um laudo para que se assegure os direitos e as especificidades que lhes são garantidos. O diagnóstico também é importante para a família buscar as terapias necessárias para estimular o desenvolvimento da criança e até terapias para a própria família conseguir lidar com aquela deficiência da melhor forma possível. Já para o profissional de educação o diagnóstico é importante para que se estude a deficiência daquele aluno e busque as melhores estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do mesmo” (Professora 10).

Importante ressaltar que a estimulação precoce pode e deve acontecer até antes do diagnóstico de TEA, conforme o profissional percebe que a criança apresenta uma dificuldade em seu desenvolvimento, ele deve estimular para que ela consiga ter um processo evolutivo. O diagnóstico não deve ser visto como a solução dos problemas, mas sim como uma possível justificativa de prováveis comportamentos e dificuldades que a criança possa apresentar em seu desempenho. Não é o diagnóstico o fator principal para iniciar a estimulação da criança na escola, mas não podemos negar sua importância para o processo de uma forma em geral.

Gadia (2015) enfatiza que uma criança com autismo é capaz de aprender à sua maneira, para isso é necessário que se tenha um planejamento individualizado para ela, de acordo com seus interesses e dificuldades.

Nesse caso, para as crianças com autismo matriculadas em turmas de berçário é preciso inicialmente observar os comportamentos dessas crianças, ver quais brinquedos ou objetos despertam a sua atenção, se elas participam de momentos

em grupo ou se preferem se isolar, se correspondem ao serem chamadas e se apresentam algum comportamento repetitivo.

As crianças com autismo matriculadas em turmas de maternal, por serem um pouco maiores, podem apresentar alguns interesses restritos, seja por números, letras ou objetos. Algumas apresentam dificuldade ou ausência para triangular o olhar com o profissional que está próximo e o objeto de interesse, demonstram um maior isolamento social, por vezes até com dificuldade para o contato afetivo. Em alguns casos pode acontecer a ausência da comunicação verbal, ou a ecolalia, e movimentos repetitivos.

Em estudo anterior, Vasconcellos e Dutra (2018) esclarecem que, diante da atitude da criança com autismo utilizar o braço do profissional que o acompanha como ferramenta para sinalizar a finalidade do seu interesse, como algum brinquedo, demonstração de fome, sede ou necessidade fisiológica, é preciso que esse profissional oriente a criança uma forma de expressar o seu desejo, seja por meio de fala ou por comunicação alternativa.

Ao perguntar aos profissionais sobre as crianças que atendem em relação aos aspectos comportamentais, pedagógicos e sociais presentes no desenvolvimento da criança, as respostas obtidas foram:

“É um desenvolvimento que considero normal. Com um certo limite, o aluno se socializa e participa das atividades coletivas, embora ainda não expresse sinais de oralidade” (Professora 02).

“A criança frequenta sala de recursos duas vezes na semana (esporadicamente), possui acompanhamento terapêutico e do neuro. Na escola, conta com a presença de uma estagiária durante as 4h. Não verbaliza, não aceita regras e quando contrariado chuta, cospe e belisca. É extremamente agressivo. [...] Usa apenas medicamentos fitoterápicos” (Agente de Apoio à Educação Especial 01).

“Ele melhorou muito na parte comportamental, tinha dificuldades para ficar sentado em roda e para realizar as atividades. Na parte pedagógica, ele começou a falar esse ano, então tem identificado mais as cores e os animais. A parte social é a que mais trabalhamos com ele, pois há muita dificuldade para interagir com as demais crianças” (Mediadora Escolar 02).

“Ele tinha um bom comportamento, no entanto, de uns dois meses pra cá ele se tornou muito agressivo, agredindo as crianças e agora a mim, com tapas, chutes, e tentativas de enforcar. Acredito que algo esteja acontecendo fora da escola, e por isso essas atitudes aqui dentro. Na socialização ele regrediu muito, porque agora ao invés de brincar, ele quer bater. Ele reconhece algumas letras do alfabeto, reconhece os números, sabe muitas coisas em português e em inglês” (Agente de Apoio à Educação Especial 02).

“Vem apresentando avanços na linguagem oral, interage com outras crianças em alguns momentos, durante atividades coletivas prefere isolar-se, manipulando brinquedos de seu interesse. Quando contrariado faz birra e foge da sala, sempre

atentando para ver se alguém vai atrás dele. Há uma pitada de falta de limite, uma vez que deve estar acostumado a ter suas vontades atendidas devido à sua condição. Porém as regras são fundamentais neste processo. Certamente há uma flexibilidade maior e adaptação de atividades, mas os limites devem ser para todos, isso faz parte da inclusão” (Professora 06).

“A criança tem dificuldade em se localizar durante as atividades diárias, pois não se apropriou da rotina da turma. Não interage com as crianças durante atividades dirigidas ou brincadeiras livres. Ainda não verbaliza e só busca os adultos que a cercam para pedir água, colo, comida etc. Demonstra felicidade ao escutar músicas, mas chora compulsivamente ao escutar um barulho alto ou repetitivo” (Professora 10).

“Tem o desenvolvimento normal pela idade, mas ainda temos que auxiliar nas atividades. Brinca com as crianças quando entende a brincadeira, mas não tem a linguagem expressiva. Entende todos os comandos e pede o que necessita. É uma criança esperta e inteligente com dificuldade na fala” (Auxiliar de turma 01).

“Não se relaciona com outras crianças, apenas com alguns adultos! A parte pedagógica, participa de acordo com suas limitações. Tem tempo de concentração muito limitado e não se senta na rodinha” (Professora 14).

“Ele possui um pequeno atraso nos aspectos da fala e da coordenação motora fina, no aspecto social, é uma criança que prefere ficar sozinha, mas consegue brincar em grupo. Em algumas ocasiões, principalmente quando contrariado, fica agressivo com as crianças e alguns adultos” (Professora 17).

Perante esses relatos podemos observar como cada criança é única e possui um processo de aprendizagem diferente das demais, e para que a inclusão aconteça de fato, *é necessário interpretarmos as suas demandas e nos adequarmos às suas necessidades.*

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camada, mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 30).

Duarte, Schwartzman, Matsumoto, Brunoni (2016) explicam que os sintomas do transtorno do espectro autista podem ser observados nos primeiros meses de nascimento do bebê, ou em outros casos, o bebê pode apresentar um desenvolvimento típico, e em determinado momento demonstrar atrasos em seu processo de desenvolvimento, sinalizando uma regressão na trajetória já adquirida.

A criança com autismo apresenta um enorme apego a rotina diária, para isso é preciso que também seja estabelecida uma rotina escolar, como por exemplo, fotos dos ambientes quais a criança irá transitar. Dessa forma, é possível que as crises de ansiedade sejam minimizadas em razão da criança ter consciência do que será

feito em cada espaço da creche/escola. E diante da presença de um comportamento inadequado, é imprescindível que o profissional converse com a criança com o intuito de que ela entenda que o que fez está errado, evitando assim o reforço do comportamento inadequado (CUNHA, 2013).

A socialização pode ser estruturada com o auxílio de outra criança da mesma turma, pedindo que ele ajude a criança com autismo a lavar as mãos, a fazer alguma atividade, a brincar junto, e dessa forma o repertório de brincadeiras será ampliado, assim como a aceitação de brincar com outras crianças da mesma sala.

Em casos de crianças que possuem dificuldade em ficar muito tempo sentadas na rodinha ou durante as atividades, pode ser estruturado um processo gradual de tempo, de forma que inicialmente ela fique dois minutos sentada, depois cinco, em seguida dez, e aumentando gradativamente. É interesse elogiar os avanços da criança, desde uma pequena conquista até uma importante vitória.

O processo comunicativo pode acontecer por meio da fala, ou da comunicação alternativa, quando a criança ainda não consegue verbalizar o profissional que a acompanha pode adaptar cartões ou fichas de comunicação para facilitar o processo de aprendizagem, como exemplo, um cartão sinalizando quando a criança quer água (com um copo de água), outro com o vaso sanitário, outro com um brinquedo da preferência da criança, de livros, do parquinho, de comida, e outros de acordo com a demanda de cada criança (VASCONCELLOS; DUTRA, 2018).

Gadia (2015) enfatiza que cada criança precisa de uma adaptação de materiais e conteúdos diferente de acordo com a sua especificidade. E o processo de ensino-aprendizagem é percorrido de maneira lúdica, por meio de brincadeiras, sensações e experimentações. Ao questionar aos profissionais quais as brincadeiras, estimulações e atividades que proporcionam para a criança com TEA, as principais respostas foram:

“Brincadeiras e atividades lúdicas, principalmente coletivas, com a finalidade de estimular a socialização e a oralidade” (Professora 02).

“Quebra-cabeça, jogo da memória, pintura livre, desenho livre, lego, massinha” (Agente de Apoio à Educação Especial 02).

“Buscávamos observar quais eram os pontos de interesse da aluna para que as atividades oferecidas fossem mais prazerosas, como músicas, personagens da Galinha Pintadinha e objetos com cores fortes. Durante o momento do parque ou brincadeiras, buscávamos incentivar a aluna a participar das brincadeiras com as outras crianças ou brincávamos com ela isoladamente quando percebíamos que a mesma estava demonstrando gostar daquele momento” (Professora 10).

“O estímulo à participação nas atividades da rotina é diário, porém realizado sem ferir a vontade da criança. Em algumas atividades, procuro incluir atrativos que sei que despertam seu interesse, buscando que ele participe voluntariamente da mesma (o que funciona algumas vezes). Tento utilizar todas as suas tentativas de comunicação como oportunidades de trabalhar o vocabulário e incentivar a fala” (Professora 14).

“Ele participa das mesmas atividades que as outras crianças (sempre respeitando

o tempo de concentração dele). Porém o que ele mais gosta é correr por todos os ambientes que disponibilizamos. E sempre pedimos sua ajuda nas tarefas do dia a dia, como pegar os copos, pegar a garrafa d'água, guardar os nomes da chamadinha, regar nossas plantas... Pois os momentos de ajuda é quando ele mais se acalma” (Agente de Educação Infantil 06).

A criança com autismo pode demonstrar interesse em manusear objetos de forma inadequada, sem exercer funcionalidade sobre o mesmo, ou com movimentos repetitivos, na presença dessa atitude, Cunha (2015) orienta que os profissionais modifiquem a atenção da criança para que observem o profissional manuseando o brinquedo com funcionalidade, e por meio da imitação atribuem atos significativos na brincadeira.

“Para quem tem autismo o detalhe chama mais atenção do que o todo. É comum, por exemplo, uma criança em vez de pegar o carrinho e brincar como se estivesse em uma rodovia, ficar apenas girando e olhando a rodinha do brinquedo. A pessoa com autismo sofre de um déficit da capacidade de unificar o mundo percebido. Ela não vê o mundo como um mundo, o carrinho como um carrinho, ou uma pessoa como a pessoa, vê o mundo em pedaços” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 20).

Existem várias possibilidades de brincadeiras que podem ser desenvolvidas com as crianças com TEA em turmas de berçário e maternal, como bolinha de sabão, bolinhas diversas para estimular a exploração do ambiente e classificação de cores, instrumentos musicais, bonecas, brinquedos de encaixe, pinturas, massinha e atividades com giz de cera. (DUARTE, SCHWARTZMAN, MATSUMOTO, BRUNONI, 2016).

As habilidades sociais é uma das dificuldades que abrangem o transtorno do espectro autista, por isso há sempre a necessidade de estimular que a criança brinque com o amigo, pois o desenvolvimento da interação social, é essencial para o processo de aprendizagem global das crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno do espectro autista está em constante estudo para se descobrir a causa e exames específicos que sejam possíveis a detecção precoce. Até o momento são observados comportamentos específicos para que a equipe multidisciplinar possa avaliar o risco de autismo nas crianças, como prejuízos na interação social, comunicação e interesses específicos ou repetitivos.

A estimulação precoce pode proporcionar inúmeros benefícios para os bebês e crianças com autismo conforme são incentivados a realizarem determinadas brincadeiras ou atividades, de forma que após o estímulo se mostram mais engajados no que estão realizando. Os objetivos principais da intervenção precoce são de proporcionar significado em seu processo de ensino-aprendizagem e desencadear o desenvolvimento da autonomia nas atividades em grupo e individuais.

O laudo do autismo é importante para que a criança possa ser acompanhada por terapeutas e para garantir um atendimento especializado junto de um currículo adaptado na creche/escola, no entanto, independente de ter diagnóstico a estimulação precoce deve acontecer.

Para que a estimulação e a intervenção precoce aconteçam de forma proveitosa para a criança é preciso que todos os profissionais que a acompanham saibam interpretar os seus comportamentos, e além disso, que identifiquem os seus interesses e as suas competências.

As principais atividades que podem auxiliar no desenvolvimento das crianças com autismo matriculadas no berçário envolvem a estimulação sensorial, visual, gustativa, olfativa e motora.

Já no maternal, conforme as crianças já conseguem se locomover pela sala, a exploração do ambiente é mais predominante, seguido de atividades que exerçam um maior controle do corpo, como pintura a dedo, pintura no cavalete, massinha, quebra-cabeças, jogos de encaixe, e alinhavo.

Por fim, podemos concluir que em ambas as turmas é necessário um trabalho coletivo, envolvendo a interação social da criança com autismo com as demais crianças, estimulando que ela se expresse e brinque em grupo. Dessa forma também é possível observar as competências e as dificuldades apresentadas por ela, objetivando sempre o desenvolvimento global dessa criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

_____, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DUARTE, C. P.; SCHWARTZMAN, J. C.; MATSUMOTO, M. S.; BRUNONI, D. **Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: relato de um caso**. In: V.L.P.S. Caminha et al. (Eds.) *Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo. Blucher. 2016.

DUTRA, F. B. S. **Formação de Professores para Educação Inclusiva**. Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva para professores da Educação Básica. Módulo 1. Fundação Cecierj. Consórcio Cederj. 2018.

GADIA, C. **Aprendizagem e autismo**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. V 04. N°01. 2017.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: Entenda o autismo.** Rio de Janeiro. Editora Objetiva. 2012.

VASCONCELLOS, I. M. M.; DUTRA, F. B. S. **O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.** In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Saberes da didática e as vozes da escola. 2018, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro. CEDUCE, 2018.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações protetoras 38

Água 21, 22, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Aquisição da língua portuguesa 74

C

Contribuições culturais 74

D

Deficiência visual 112, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 128

Diversidade à educação inclusiva 1

E

Educação e contexto social 104

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 66, 67, 103, 117, 126, 127, 129, 130, 136, 141, 142

Empoderamento 104, 110

Ensino de surdos 26, 30

Ensino fundamental 6, 12, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96

Espaço de aprendizagem 98

F

Formação de professores 10, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 141

I

Inclusão escolar 8, 14, 15, 16, 27, 35, 37, 54, 56, 57, 98, 125

J

Jogos lúdicos 68, 70

L

Linha de cuidado 38, 42, 43, 45, 46, 47

M

Maus-tratos 38, 43

Militares estrangeiros 74, 75, 76, 83, 84

N

Negligência 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

P

Paralisia cerebral 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

Percurso histórico 54, 57, 58, 112

Política educacional 10, 54, 55

Português 20, 36, 51, 55, 56, 60, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84

Processo de ensino aprendizagem 101, 135

Processos comunicativos 54, 57, 62

Projeto de intervenção 48, 49

Psicopedagógica 125

S

Sala de recursos 11, 19, 20, 98, 100, 101, 102

Saúde 3, 4, 5, 12, 14, 28, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 88, 93, 100, 104, 133, 134

Segunda língua 30, 32, 33, 64, 66, 74, 76, 78, 80, 82

Surdos 3, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67

V

Vida 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 28, 35, 37, 43, 44, 48, 51, 52, 64, 75, 83, 84, 88, 94, 98, 101, 103, 121, 128, 130, 132, 133, 134

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-709-3



9 788572 477093