



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MATHEUS EMANUEL NASCIMENTO ATAIDE

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
DISCUSSÃO DA NECESSIDADE DE NORTEADORES PEDAGÓGICOS PARA
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2022**

MATHEUS EMANUEL NASCIMENTO ATAIDE

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
DISCUSSÃO DA NECESSIDADE DE NORTEADORES PEDAGÓGICOS PARA
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de conclusão de curso no formato de artigo, apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Área de concentração: Estudos Pedagógicos e Sociais

Orientadora: Anny Sionara Moura Lima Dantas

Campina Grande - PB
2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A862t Ataide, Matheus Emanuel Nascimento.

Transtorno do espectro autista [manuscrito] : discussão da necessidade de norteadores pedagógicos para professores de educação física / Matheus Emanuel Nascimento Ataide. - 2022. 24 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde , 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Anny Sionara Moura Lima Dantas , Clínica Academia Escola de Educação Física - CCBS."

1. Autismo. 2. Educação física . 3. Educação especial. 4. Psicomotricidade. 5. Documento norteador. I. Título

21. ed. CDD 371.9

MATHEUS EMANUEL NASCIMENTO ATAIDE

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
DISCUSSÃO DA NECESSIDADE DE NORTEADORES PEDAGÓGICOS PARA
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de conclusão de curso no formato de artigo, apresentado ao Curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

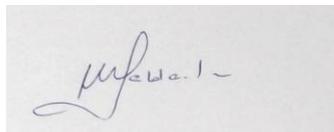
Área de concentração: Estudos Pedagógicos e Sociais

Aprovado em: 25/03/2022

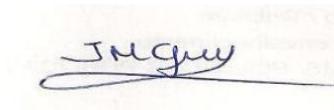
Banca Examinadora:



Prof^a. Anny Sionara Moura Lima Dantas
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Mirian Werba Saldanha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a. Jozilma de Medeiros Gonzaga
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA - Transtorno do Espectro Autista

MOAB - Movimento Orgulho Autista Brasil

CDH - Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

TDP - Transtornos Pervasivos do Desenvolvimento

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde

ABA - *Applies Behavior Analysis*

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online*

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1 Autismo e Inclusão.....	7
2.2 Educação Física e a Psicomotricidade: contribuições das práticas da atividade física.....	11
2.3 Análise do Comportamento Aplicada	13
3 METODOLOGIA	14
4 DISCUSSÕES	15
4.1 Autismo e suas características: importância da identificação familiar e profissional.....	15
4.2 Relevâncias das práticas inclusivas por meio das atividades físicas	17
4.3 Educação Física e ABA: estratégias de ensino efetivo	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS:	21

RESUMO

O Transtorno de Espectro Autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento contendo características atípicas nas exteriorizações do comportamento no que se refere aos restritos e repetitivos e em sua interação social. O presente trabalho tem por objetivo discutir a necessidade da criação de um documento norteador para auxílio das estratégias de ensino, voltados especificamente para professores de educação física que atuam com crianças com TEA dentro do ambiente escolar. Este estudo trata-se de uma revisão narrativa, realizada no período de junho de 2021 a março de 2022, foi encontrado um total 408 artigos e por meio da delação de base de dados restaram 4, sendo mais 15 complementares para este estudo. Nesta pesquisa foi identificada ausência de documentos capazes de suporte o presente objetivo para a atuação de professores de Educação Física com crianças com autismo nas escolas regulares do Brasil. Assim, foi-se proposto a elaboração de um documento capaz de preparar estes professores para atuação e inclusão de pessoas com TEA em suas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação física. Educação Especial. Psicomotricidade. Documento Norteador.

ABSTRACT

The Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder containing atypical characteristics in the externalizations of behavior whit regard to restricted and repetitive and in their social interaction. The presente work aims to discuss the need to create a guiding document toa id teaching strategies, specifically animed at physical education teachers who work whit children whit ASD within the school environment. This study is a narrative review, carried out from June 2021 to March 2022, a total of 408 articles were found and 4 were left through the database, whit 15 more complementary to this study. In this research, the absence of documents capable of supporting the presente objective was indentified for the performance of Physical Education teachers whit children with autismo in regular schools in Brazil. Thus, it was proposed the elaboration of a document capable of preparing these teachers for the performance and inclusion of people whit ASD in the their classes.

KEYWORDS: Autistic. Physical Education. Especial Education. Psychomotricity. Guiding document.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos assuntos em maior evidência no campo da educação, saúde e das demais áreas que se ligam ao ensino e desenvolvimento, uma vez que, seus impactos são perceptíveis na vida dos autistas, assim como na de seus familiares (PINTO et al., 2016). Ao falarmos de autismo podemos enxergar frequentes perguntas sobre o que seria este transtorno, quais suas características e por vezes quantos destes residem no Brasil e no mundo, entretanto esta resposta ainda não teve sua catalogação publicada. É por meio disto, que em 18 de junho de 2018, uma sessão que celebrou o Dia do Orgulho Autista, junto ao Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB) no Senado Federal, teve por cobrança a necessidade de dados dentro do censo para catalogar a população autista aqui no Brasil, seja ela de teor quantitativo residencial como a de valor escolar (ORTEGA, 2019).

No ano seguinte que a senadora Mara Gabrielli, relatora da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), descreve que não se sabe quantos autistas vivem no nosso país e que estas ausências de dados concretos dificultam de forma impactante os processos relacionados a elaboração de políticas públicas eficazes para as pessoas com TEA (AGÊNCIA SENADO, 2019).

Desta maneira, observa-se apenas estimativas simbólicas que constam cerca de 70 milhões de pessoas no mundo com autismo sendo 2 milhões destas encontradas aqui no Brasil, porém com tal população não totalmente identificada, no quesito de residir (PAIVA JUNIOR, 2019).

Prontamente depois deste ano, uma matéria postada pelo Portal G1 no Dia Mundial da Conscientização do Autismo - 2 de abril, por meio de dados escolares extraídos do Censo Escolar que tem sua propalação efetivada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constatou que, os números de alunos matriculados com este transtorno nas escolas de ensino privado e das instituições públicas aumentaram 37,27% em comparação ao ano de 2017, sendo estes calculados em 77.102 crianças e adolescentes, quando catalogados em 2018 tiveram por acréscimo 28.740 destes totalizando assim 105.842 autistas nas redes de ensino brasileiro (TENENTE, 2019).

Neste sentido, ao atrelarmos tais dados com a realidades vivenciadas pelos âmbitos escolares, tendemos a pensar de que formas estes estão sendo incluídos e

quais estratégias os professores envolvidos no corpo escolar estão utilizando para que assim, os processos de ensino e aprendizagem possam ser de fato efetivos.

O presente trabalho tem por objetivo discutir a necessidade da criação de um documento norteador para auxílio das estratégias de ensino, voltados especificamente para professores de educação física que atuam com crianças com TEA dentro do ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AUTISMO E INCLUSÃO

A partir das análises de alguns estudos foram perceptíveis que ao longo dos anos as definições de autismo sofreram a inúmeras alterações, estas ligadas à muitos aspectos, tais como: os de nomenclatura, sistemas de avaliações e classificação daqueles que eram diagnosticados com até então conhecida “síndrome”, “doença” ou “condição”, além das diversas formas de paradigmas que foram implantadas socialmente (MAS, 2018).

Inicialmente foi minuciado pelo Kanner (1943), que em uma de suas pesquisas constou em onze casos clínicos envolvendo crianças com um “distúrbio inato do contato afetivo”, significando assim, que elas chegavam ao mundo sem quaisquer interesses comuns nas outras pessoas e no contato com o social, havendo ainda relatos de que eram perceptíveis certas resistências a quebras de rotinas, como por exemplo, a trajetória para ida a escola. Quando tais acontecimentos saiam destas rotinas, muitas entravam em pânico ou em estado de rigidez.

Essas resistências se fizeram presentes nos comportamentos motores (as estereotipias), como o balançar do corpo, andar na ponta dos pés e balançar das mãos (atualmente conhecido como movimentos de *flaps*), além de outras alterações que refletiam em comprometimentos, estas denominadas ecos da fala (ecolalia), essas disfunções na linguagem poderiam ser detectadas de modo tardio, imediato ou de forma mitigada. Os pontos mais importantes para diagnosticar uma criança com autismo eram o isolamento do convívio social, os comportamentos ditos como “não normais” e as persistências nas mesmas ações ou coisas (Kanner, 1943).

Assim, na década 1970, surgem as primeiras pesquisas aprofundadas para uma melhor explicação das causas de autismo, sendo elas descritas da seguinte

forma: o autismo tinha uma severa base genética e cerebral (não sendo esta definição como a origem para a causa do autismo, uma vez que, as causas ainda são desconhecidas e passam por processos de pesquisas). Maundsley (1979), propôs que crianças com esses comportamentos poderiam ser classificadas como um grupo que sofria um tipo de psicose infantil.

Deste modo, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) na década de 1980, aderiu o autismo em sua publicação, porém, para que houvesse validade no manual, o mesmo deveria ter uma classe que o aceitasse, e a escolha foi a dos Transtornos Pervasivos do Desenvolvimento (TDP) (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* et al. 1989).

O termo “espectro autista” foi introduzido pela primeira vez pela psiquiatra Wing (1988) que propôs a existência de uma “tríade de transtornos da interação social”, mas que só em 1997 teve sua definição constatada, dividida em: transtornos no reconhecimento social; transtornos na comunicação social; e transtornos na imaginação e compreensão social.

A definição de autismo foi catalogada de forma mais resumida por Gauderer et al. (1997), que identificou nos primeiros três anos de vida de uma criança as características perceptíveis do autismo, assim, estas surgiriam em forma de um quadro, acometendo cerca de 5 entre 10.000 nascidos e tendo casos quatro vezes mais recorrentes em meninos que em meninas. É por meio das análises destes estudos que o autismo foi introduzido no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que está inserido na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde (CID)-10 e DSM IV-R (CAETANO, 1993; *AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* et al. 1994).

A descoberta de um nível mais brando do autismo em 1944, denominada *Aspeger*, pondo em prova a veracidade de que as aparições das características do problema não eram notórias antes dos 3 anos de idade (ASPEGER, 1944). Esta categoria foi oficialmente reconhecida no DSM – IV, mas que no DSM – V de 2013 foi retirada (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* et al. 2013).

A versão do DSM – V trouxe diversas mudanças das que estavam antes descritas pelo DSM – IV. O termo “transtorno pervasivo do desenvolvimento” foi substituído por uma denominação geral da categoria e suprimido por TEA. Nesta edição do manual tivemos a inclusão de uma nova categoria denominada Transtorno da Comunicação Social para pessoas com problemas mais específicos na linguagem

e em sua área pragmática (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* et al. 2013). No que se refere ao TEA o manual ainda categoriza indivíduos em níveis de gravidade aos quais correspondem ao seu acometimento, no quesito de interação e comunicação social:

Nível 1 (necessita suporte): Prejuízo notado sem suporte; dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e mal-sucedida.

Nível 2 (necessita de suporte substancial): Déficits marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitadas nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais.

Nível 3 (necessita de suporte muito substancial): Prejuízos graves no funcionamento; iniciação de interações sociais muito limitadas; resposta mínima a aberturas sociais. (PORTAL PEBMED, 2018).

Já em relação ao comportamento restritivo e repetitivo:

Nível 1 (necessita suporte): Comportamento interfere significativamente com a função; dificuldade para trocar de atividades; independência limitada por problemas com organização e planejamento.

Nível 2 (necessita de suporte substancial): Comportamentos suficientemente frequentes, sendo óbvios para observadores casuais; comportamento interfere com função numa grande variedade de ambientes; aflição e/ou dificuldade para mudar o foco ou ação.

Nível 3 (necessita de suporte muito substancial): Comportamento interfere marcadamente com função em todas as esferas; dificuldade extrema de lidar com mudanças; grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou ação (PORTAL PEBMED, 2018).

O manual ainda trouxe a análise do grau de severidade, podendo ser eles classificados em leve, moderado e severo, estes por sua vez, não relacionados com a idade, mas sim com o grau de comprometimento patológico que foi determinado na baixa idade da criança (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* et al. 2013).

No que se diz respeito a inclusão das pessoas com TEA no ambiente social, escolar e das diversas esferas da vida de um ser humano podemos analisar alguns marcos que contribuíram para tal.

Em 27 de dezembro de 2012 os autistas tiveram seus direitos garantidos, a partir da então sancionada lei de nº 12.764, mais conhecida como Lei Berenice Piana, que reconhece o autismo como uma deficiência (APEA, 2017). Sendo aplicada a Política Nacional de Proteção dos Direitos Humanos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevendo a formulação de políticas públicas com participação da

comunidade, para que tais pudessem entrar em vigor. Este reconhecimento concedido ao autismo trouxe a garantia de todos os direitos de pessoas com deficiência, possibilitando a eles e a sua família a utilização de Assistência Social oferecida em seu município, os garantindo também o atendimento especializado na educação que deve ser mediada pelo Estado, como os direitos de ingresso no mercado de trabalho, ensino profissionalizante, além de moradia, que deverão estar assegurados por tal lei. No que se refere a saúde, os autistas são beneficiados com acesso a atendimento multiprofissional, medicação que auxilie em seu tratamento, terapia nutricional e diagnóstico precoce (APEA, 2017).

É nesta perspectiva que políticas, as ações sociais e pedagógicas visam assegurar o direito de todos pertencerem ao ambiente educacional escolar e partilhar das mesmas oportunidades pelos mecanismos de inclusão para (BRASIL, 2007). Contudo, foi apenas em 1988 que a Constituição sob a influência da Declaração de Jomtien (DECLARAÇÃO..., 1990) e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que, em nosso país, deram início às discussões de uma globalização desta educação, para que a partir disso os sistemas educacionais (ambiente escolar) tivessem a instalação das políticas públicas de Educação Inclusiva sendo entrelaçada com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

De acordo com Sasaki et al. (1997, p.41) a inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Diante do exposto pelo autor, podemos identificar a necessidade da inclusão no meio de convívio humano, a sua relevância como papel decisivo para oportunidade e reconhecimento do lugar de fala das pessoas que assim necessitam dela, podendo também retratar seu caráter formativo para os demais pertencentes a sociedade, lhes concedendo valores, conceitos, conhecimentos, lutas, causas, empatia, equidade, igualdade e símbolo de força. Nesta perspectiva o autor cita ainda, a total necessidade da modulação do meio para as práticas inclusivas e não o contrário, pois não seria por meio do imposto socialmente correto que estes deveriam assim se encaixar e se adequarem ao já existente.

Atrelado a este processo os autores, Cidade e Freitas (1997) entendem que a promoção de um setor social capaz de valorizar, aceitar e compreender as diferenças de forma individual, compreende o aprendizado de convívio para dentro de uma diversidade humana, por meio cooperação para com os processos de inclusão.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DA ATIVIDADE FÍSICA

Ao falar sobre educação física muitas palavras são atreladas automaticamente, estas podem ser: exercícios, atividades, saúde, escola, movimento, mente, jogos, esportes e a psicomotricidade. É neste sentido em que podemos pensar na mesma como uma vasta área de estudo e atuação, tendo ela em um de seus pilares as palavras saúde e psicomotricidade caminhando lado a lado. Os autores Matsudo e Matsudo (2000) “afirmam que os principais benefícios à saúde advindos da prática de atividade física referem-se aos aspectos antropométricos, neuromusculares, metabólicos e psicológicos” (apud ASSUMPÇÃO; MORAIS; FONTOURA, 2002, p.2). Na visão do autor os ganhos advindos das práticas de atividades físicas são capazes de englobar diversos aspectos, contribuindo para um melhor bem-estar físico e emocional.

Já para Xisto e Benetti (2012) a intenção da psicomotricidade dentro da educação física é desenvolver o corpo, o sentimento e a mente, estes relacionados ao ambiente externo e interno do ser, tendo em vista que seu desenvolver será melhor aproveitado em uma formação completa na fase infantil.

Tratando-se destes desenvolvimentos do ambiente interno e externo citados pelos autores acima, para Galvão a psicomotricidade é uma ciência que estabelecia estas relações, da seguinte forma:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo (GALVÃO, 1995, p. 10).

Sendo ela então, em sua ação educativa capaz de atingir uma melhor organização e noção de corpo e o do “eu”, este processo de aprendizagem busca conhecer as múltiplas relações desse corpo, exemplo destas seriam as de percepção e expressão, que demonstram extrema importância e se fazem necessárias para o

desenvolvimento de um ser nas fases da infância. Tais construções de conhecimentos seriam capazes de aflorar sensações de conforto corporal, expressões de sentimentos e pensamentos, tornando-se um meio de superação em meio a adversidades e adaptações a situações e/ou meios.

O termo “psicomotricidade” se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa (FONESCA, 2004, p.16). Desta forma o autor explica que a motriz está ligada ao movimento e o psiquismo as suas versões cognitivas e sócio afetivas, ou seja, os atos da criança estão associados às suas afetividades, desejos e ao desenvolvimento da comunicação por meio das articulações de conceitos.

A exemplo de atividades que são capazes de desenvolver aspectos psicomotores podemos citar as brincadeiras e suas diferentes formas de brincar. Para Mitre et al. (2000) o brincar é um importante processo na fase de aprendizagem de uma criança e ocorre de forma natural, sendo a brincadeira capaz de explorar o corpo e o ambiente. Portanto, na visão do autor, o brincar desperta a curiosidade e estimula o fazer das crianças, aquisições de autoconfiança, desenvolvimentos de linguagens e a concentração. Para uma melhor viabilização destas brincadeiras se faz necessário uma formulação do brincar com ludicidade.

Para Malaquias e Ribeiro (2013) o lúdico integra o mundo infantil a qualquer ser humano e sua visão deve ser analisada não só apenas como diversão, mas sim, como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem da fase infantil, ou seja, é uma ferramenta metodológica que auxilia este processo.

Seus benefícios de aprendizagem favorecem um desenvolvimento intelectual, físico e social, possibilitando um desenvolvimento prazeroso para criança. A ludicidade é um vínculo entre os aspectos cognitivos, afetivos e motores, para Friedman:

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

É por meio destes argumentos do autor, que conseguimos identificar que as brincadeiras se fazem presentes na vida de todas as crianças e que estas estão relacionadas diretamente com o ambiente em que elas estão inseridas, mudando de

acordo com cada realidade, crença e cultura. Assim as atividades lúdicas passaram sempre por processos de modificação e modulação, uma vez que, a sua prática engloba diversos fatores e a individualidade das crianças, ou seja, o aproveitamento das atividades irá variar de uma criança para outra.

2.3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

Diante de tantos estudos aos quais o autismo foi e está sendo submetido inúmeros métodos, ciências e/ou ferramentas surgiram também para uma melhor aplicabilidade de correções no comportamento, na fala, em questões motoras, nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades sociais. Um exemplo das eficácias destas intervenções, são os métodos e ensinamentos baseados na psicologia comportamental como a Análise do Comportamento Aplicada, em inglês *Applies Behavior Analysis (ABA)* (Wolf, 1978).

“Os tratamentos de crianças com autismo visam tornar os indivíduos mais independentes em todas as suas áreas de atuação, favorecendo uma melhoria na sua qualidade de vida e de suas famílias” (GONCALVES, 2012, p. 2).

Segundo os autores Silva, Gaiato e Reveles:

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 109).

O ABA tem em suas características a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser aperfeiçoadas e corrigidas, utilizando de métodos sistemáticos capazes de diminuir e/ou solucionar problemas de comportamento e socialização. Para Wolf (1978) o ABA é um estudo ao qual se utiliza de coleta de dados para uma intervenção capaz de efetuar progresso individual da criança e implantar habilidades essenciais e específicas para um melhor desempenho em seu cotidiano.

Podemos identificar outras percepções do ABA sobre o uso da extinção, modelagem e punição destas aplicadas no fator comportamental. Segundo Largura e Basqueira (2008) o procedimento de extinção é utilizado para suspender um reforço e comportamento estabelecido. A modelagem é um processo de ensino de um novo comportamento por meio de reforços diferenciais e aproximações sucessivas, já a punição é um mecanismo cujo objetivo é diminuir um comportamento inadequado.

De acordo com Skinner (1947) “Para modelar um comportamento adequado usamos o reforço: uma resposta do comportamento, através de uma gratificação pelo comportamento correto é um lembrete do bom comportamento” (apud CHECCHIA, 2009, p.81). Tais intervenções do ABA citadas acima tornam-se ainda mais afetivas quando são colocadas em prática de forma precoce, já que um diagnóstico apresentado nos primeiros anos de vida da criança facilitaria o trabalho de profissionais na montagem de estratégias capazes de diminuir a frequência e a gravidade dos sintomas apresentados no autismo. Ao falarmos destes atendimentos é necessário a compreensão de que um tratamento de fato eficaz só é possível quando se há uma ajuda capaz de abarcar diversos profissionais aptos e capacitados junto ao o corpo familiar da criança, adulto, idoso ou adolescente.

Os estudos em torno da Análise do Comportamento Aplicada foram apresentados ao mundo a mais de 50 anos e continuam com resultados efetivos e mensuráveis. Entretanto, infelizmente as informações acerca desse estudo ainda são bastantes deturpadas, gerando por vezes sensações de dúvidas, preconceito e insegurança para aqueles que por vezes não conseguem acesso à informação de modo amplo e verídico (CHECCHIA, 2009).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho será caracterizado pela análise descritiva exploratória de publicações referentes ao tema proposto, definido pela leitura de artigos científicos originais e extração de dados que possam suportar a proposta dessa pesquisa. Assim, o caracterizando por um trabalho de revisão narrativa. Tal revisão, por vez, apresenta uma temática mais ampla, que não necessariamente parte de uma indagação em particular totalmente definida; busca com si fontes e artigos arbitrários ao autor, não exigindo também uma formalidade rígida para sua elaboração (CORDEIRO et al., 2007).

Foi-se empregado a este estudo, uma metodologia de reflexão e análise de dados, com cunho característico, de registro; a investigação; procura; e análise dos fatos ou fenômenos. No que se refere a abordagem, podemos defini-la como teor qualitativo, já que, esta não está tomando por importância seu valor de quantidade numérica, tendo assim seu objetivo de produzir ou propagar novas informações (DESLAURIES, 1991).

A seleção dos artigos científicos foi realizada entre junho de 2021 a março de 2022, extraídos pelos portais Pebmed e *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*. Foram utilizados os termos autismo; educação física; documento norteador; inclusão; ABA; e suas correspondentes versões em inglês, durante os processos de pesquisa booleana nestas plataformas. Foram considerados artigos com qualquer data de publicação que sejam relevantes para essa pesquisa na língua inglesa como também em português. Além disso, foram considerados como documentos acessórios legislações e diretrizes concernentes ao tema proposto.

Diante disto, foram encontrados um total de 408 artigos referentes às palavras de norte para elaboração deste estudo, logo após, estes foram sendo excluídos por título, resumo e texto que não tinham relação com a temática desta revisão.

A partir das análises dos artigos que embasaram este estudo, foram selecionadas 19 pesquisas. Desta forma, encontram-se presentes três artigos na língua inglesa e 16 artigos na língua portuguesa. Referente às buscas nos portais PebMed e *Scielo*, temos assim, um e três estudos encontrados de forma respectiva. Tais pesquisas selecionadas se mesclam entre teses de doutorado, mestrado, revisões de literatura, revisões bibliográficas e narrativas.

Mediante ao que se foi encontrado, definiu-se os seguintes eixos temáticos: Autismo e suas características: importância da identificação familiar e profissional; Relevâncias das práticas inclusivas por meio das atividades físicas; Educação Física e ABA: estratégias de ensino efetivo.

4 DISCUSSÕES

4.1 AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS: IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO FAMILIAR E PROFISSIONAL

Ao questionarmos sobre autismo e suas transformações históricas é perceptível que a mesma sofreu variações para sua identificação e suas

características, sendo assim consequente a dificuldade de elaboração de uma nomenclatura capaz de abarcar tal condição de modo definitivo, DSM-IV e DSM-V (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* et al. 1994, 2013). Deste modo, alguns autores retrataram ainda o TEA na década de noventa como uma síndrome comportamental de diversas etiologias, Gillbert (1990). Já o psiquiatra Rutter (1997) contrapôs a classificação por grupo que o psiquiatra Henry Maundsley havia citado a anos atrás, já que para ele tais crianças teriam comprometimentos cognitivos específicos que afetavam a linguagem e os meios centrais de codificação, desembarcando no comportamento social das crianças e não em uma psicose infantil.

Tais mudanças comportamentais e cognitivas para PINTO (2016) foram contribuintes para fatores positivos e negativos, dado que, os acessos a um diagnóstico precoce, com sinais de alerta para familiares antes dos 3 anos de vida da criança, se tornaram mais recomendáveis e entendem uma melhor operacionalização para tratamento do quadro de acometimento do ser autista, entretanto estas operacionalizações abrem espaço ainda, para concussões de incompreensão deste diagnóstico, visto que nem sempre seu acesso é facilitado pelos órgãos que não regem os setores particulares, ou seja, os de cunho público.

Seguindo ainda o mesmo eixo, o autor ressalta que, a partir do diagnóstico ou dos desconfortos familiares que emergem das dúvidas acerca do filho que seja ou que possa ser TEA, as alterações no quadro de rotina familiar se desencadeiam, devido a altas necessidades de acompanhamento deste, para que seu desenvolvimento possa ocorrer de modo correto. Neste sentido, os papéis dos profissionais envolvidos atingem pontos significativos de teor colaborativo na tentativa de diminuir e/ou estruturar as formas dos impactos absorvidos pela família, já que estes estarão direcionados a mudança de rotina, aceitação, readaptação de tarefas e funções, que se ligaram ocasionalmente as esferas financeiras, das relações sociais e familiares (PINTO et al., 2016).

Com o exposto acima, fica nítido que o número de autista dentro das escolas básicas não são catalogadas de maneira exata, ou seja, este grupo não tem definição numérica estabelecida pelos órgãos que regem estes tipos de dados aqui no Brasil. Neste sentido, observamos ainda que tal população teve por anos diversas modificações de categoria, definição, estruturação, garantia de direitos e políticas públicas voltadas para sua subsistência, dificultando ainda mais a catalogação destes

lhes trazendo prejuízos imensuráveis que refletem não só nos números, mas em todas as vertentes citadas acima (TENENTE, 2019).

4.2 RELEVÂNCIAS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS POR MEIO DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Quando recorreremos às leis, políticas públicas, propostas, projetos e ações de inclusão pelas quais a população autista conquistaram e foram submetidas durante todo este percalço histórico, conseguimos enxergar que os mesmos não se deram de modo imediato, já que suas primeiras ações de ganho aqui no Brasil, só começaram a ser elaboradas cerca de 45 anos depois de sua descoberta. Analisando-se assim, tal grupo não teve por acesso nesse lapso de tempo a uma categorização de leis que protegessem e dessem garantia de seus direitos a educação, saúde, moradia e lazer. O autor Pan (2004), explica que este fato ocorreu principalmente devido as crenças partidas de pressupostos inatistas nos anos 50, visto que, é nesta época que pensamentos limitantes ou anulativos se estabelecem acerca da credibilidade das mudanças de quadros patológicos, as considerando irreversíveis e definitivas.

Perante a estes fatos, a introdução da primeira política capaz de redirecionar estes direitos ocorreu no ano de 1988, por influência da sancionada Declaração Mundial da Educação para Todos, a Jomtien (DECLARAÇÃO..., 1990). Menezes e Santos (2001) explica que tal política foi desenvolvida visando novas necessidades de qualquer tipo de aprendizagem, concedendo aos seus usuários necessidades básicas para melhores condições de vida, visando uma sociedade justa e de valores igualitários.

Desta maneira, ao entendermos que o início das políticas públicas direcionadas às oportunidades de igualdade e acesso ao popular igualitário, podemos entrelaçá-las às oportunidades de ensino, ou seja, o direito à educação, e a partir disto interligá-las com a escola à educação física. Esta Educação Física é capaz de ser “área-chave” para tornar a educação mais inclusiva, desde que esta tenha o investimento e valorização adequada, além de considerá-la privilegiada, pois a mesma é capaz de melhor, inovar e fluir melhorias pedagógicas dentro do âmbito escolar (RODRIGUES, 2003).

Conforme tal ideia descrita por Rodrigues, o autor Friedman (2006) reforça este papel fundamental das atividades físicas escolares sobre o desenvolvimento e colaboração da criança, escola e das relações familiares. Atrelado a tais benefícios, o

professor segue um norte de temas, conteúdos e problemáticas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando associadas ao fator lúdico potencializam os fatores motores, afetivos e cognitivos da criança (BRASIL 2017, 2008).

Dentro destas perspectivas, ao direcionarmos as pessoas com TEA ao ambiente escolar estamos a colocando dentro da esfera educacional, esta que pela Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve ser oportunizada para todos que pertencem à sociedade. Neste ambiente escolar, as crianças com TEA terão diversos direcionamentos, novas aprendizagem assim como inúmeras dificuldades, pois, as realidades da educação inclusiva aqui no Brasil estão distantes do ideal (BRASIL, 1996). O professor de Educação Física terá papel fundamental para se desenvolvimento motor, social e cognitivo do autista, já que ele poderá proporcionar pela experimentação do corpo o contato com o eu e com o próximo, com o novo e o que se é tratado como ultrapassado (ASSUMPÇÃO; MORAIS; FONTOURA, 2002).

A atividade física é capaz não só de desenvolver o corpo, mas como também a mente. Os autores Xisto e Benetti (2012) reforçam tal concepção, tentando correlacionar as vivências do corpo, quando exposto aos diferentes ambientes que são inseridos, os dando vida e independência para externar seus sentimentos, suas emoções, limitações e o que se é interno e externo do ser.

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E ABA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO EFETIVO

As estratégias de ensino que são utilizadas dentro do ambiente escolar se interligam diretamente ao professor, este deve ser mediador de conhecimento e auxiliar na formação do indivíduo de qualquer cunho que seja. É neste sentido, que Pansera, Paula e Valentini (2008) compreendem a necessidade do conhecimento de vivências motoras que sejam capazes de preparar as crianças na fase inicial de seu desenvolvimento, pois assim, estas estarão preparadas para executar movimentos mais complexos no futuro.

Uma estratégia de ensino bastante utilizada para o tratamento do TEA, é a Análise do Comportamento Aplicada. Para Wolf (1978), a Análise do Comportamento Aplicado se trata de uma ciência baseada em fatos concretos e não em suposições, tendo por principal objetivo identificar os comportamentos e habilidade que necessitam de ajuste, aquisição, modelagem ou extinção, utilizando coletas de dados

capazes de rastrear tais comportamentos, que por vezes, se caracterizam como barreiras de ensino. Dessa maneira, o ABA possibilita por meio das construções de intervenção de ensino o progresso do indivíduo, com intuito de torna-lo mais independente.

Nestas perspectivas de estratégias de ensino efetivas, serão possibilitadas por intermédio do professor de Educação Física que as crianças terão oportunidade de experimentar, adquirir e praticar vivências motoras, que se ligam diretamente aos conteúdos oportunizados dentro ambiente escolar, são eles: as danças; os esportes; as lutas; a ginástica e os jogos e brincadeiras. O autor Friedman (2006) alerta que, tais vivências dentro deste âmbito devem estar ligadas a um fator muito importante, a ludicidade, que terá papel atrativo para estes conteúdos e momentos, pois ela visa o transformar e não o preservar, sendo assim, uma atividade dinâmica modificadora destes aprendizados, colocando o brincar como algo sério e que não pode ser ignorado.

É também na escola que habilidades motoras básicas são desenvolvidas, Sayão (1996) dividi estas habilidades em três: as manipulativas (chutar, pegar, arremessar); as de estabilização (flexionar o tronco, equilíbrio e girar o braço) e as locomotoras que envolvem o correr e saltar como exemplo, que formulam movimentos especializados. Diante disto, o professor de Educação Física poderá analisar as necessidades individuais e coletivas em sala de aula, esta análise é de extrema importância para com as crianças com TEA, já que as mesmas segundo Muniz (2018) aproximadamente 80% das crianças com autismo apresentam atrasos e dificuldades motoras.

Sayão (1996) contempla que a mediação desta experiência de maneira adequada, servirá para o desenvolvimento da lateralidade, da coordenação motora fina, do esquema corporal, da organização espacial e do equilíbrio.

Dentro destes dois pontos, podemos compreender a necessidade da criação de um documento pedagógico norteador, capaz de servir como guia de direcionamento, não como uma “receita de bolo”, pois deve-se respeitar a individualidade de cada criança e partir do pressuposto de que cada autista é único. Neste documento, será necessário a exposição dos sinais e características do TEA para que haja a identificação desta condição pelos professores de Educação Física, assim como, também, noções de identificação de reforçadores (objetos, sensações,

estímulos) capazes de engajar a criança nas aulas, chamados pelo ABA de avaliação de preferência de reforçadores (WOLF, 1978).

É necessário o conhecimento das leis e diretrizes que garantam a participação de forma inclusiva nas aulas de Educação Física; noções e abrangências dos conteúdos da Educação Física por meio de estratégias inclusivas; capacitações e buscas de conhecimentos nas áreas comportamentais, como em questão o ABA e por fim análise e rastreio de comportamentos que fogem das condutas ditas como “normais”, os comportamentos disruptivo, como choro, birra, grito, heteroagressão, autoagressão entre outros (referência nova, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se assim que, as discussões em torno do autismo passam até hoje por análise e suas particularidades são inúmeras, dificultando por vezes as formulações de estratégias eficazes para proporcionar o ensino adequado e de qualidade, a falta de nortes específicos para o TEA prejudicam essas formulações, afetando diretamente os professores de Educação Física, que necessitam estar preparados para receber esta população dentro da escola, em suas aulas e possam estar inclusos em seu planejamento.

Deste modo, o presente estudo encontrou dificuldades para sua formulação, uma vez que, as ausências de trabalhos capazes de suportar a temática foram notórias. Estas, não atingiram a temática de encontro de quaisquer documentos pedagógicos específicos para professores de Educação Física no ambiente escolar para a atuação com crianças com TEA em sala aula aqui no Brasil. Diante disso, sugere-se a criação de um documento norteador pedagógico específico para professores de Educação Física na abordagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Censos demográficos terão dados sobre autismo**.2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/04/23/censos-demograficos-terao-dados-sobre-autismo>. Acesso em: 25 de jul.2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno**. São Paulo: Manole, 1989.
- APEA BRASIL, **Conheça a “Lei Berenice Piana” destinada as pessoas com espectro autista**. 2017. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/noticia/conheca-a-lei-berenice-piana-destinada-as-pessoas-com-espectro-autista>. Acesso em: 26 de agost. 2021.
- ASPERGER, H. D. Autistischen psychopathen” im kindesalter. **Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten**, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944.
- ASSUMPÇÃO, L. O. T.; MORAIS, P. P. de; FONTOURA, H. Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida. Notas Introdutórias. **Revista Digital**, v. 8, n. 52, p. 1-3, 2002.
- BRASIL, Constituição. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAETANO, D. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. In: **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Editora Artes Medicas Sul, 1993.
- CHECCHIA, M. N. P. **O autista e a análise aplicada do comportamento: quais as possíveis melhorias na qualidade de vida dos portadores e dos familiares a partir de uma proposta de intervenção?**. 2009.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência.** Uberlândia: Gráfica Breda, 1997.

CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** UNESCO: Jomtien, Tailândia. 1990.

DESLAURIERS, B. **Inspection of software deliverables: an infoMap-based methodology.** Tese de Doutorado. Concordia University, 1991.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança.** São Paulo: Moderna, p.43. 2006.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Vozes, 1995.

GAUDERER, C. et al. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. **Rio de Janeiro: Revinter**, p. 327-330, 1997.

GILLBERT, C. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**.v. 31, p. 99-119, 1990.

GONCALVES, S. F. P. As contribuições do método ABA para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico da criança com autismo. **Silva**, p. 109, 2012.

Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p.217-250, 1943.

LARGURA, W.A.N.; BASQUEIRA, A.P. **Análise experimental do comportamento**, v 1. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 26 de jul. 2021.

MAS, N. A. **Transtorno do espectro autista-história da construção de um diagnóstico.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018.

MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. K.R. Evidências da importância da atividade física nas doenças cardiovasculares e na saúde. **Revista Diagnóstico e tratamento**, v.5, n. 2, p. 10-17,2000.

MAUDSLEY, H. **The Pathology of Mind: a Study of its Distempers, Deformities and Disorders**. Londres: Julian Friedmann Publishers, 1979.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educabrazil**, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

MITRE, R. M. de A et al. **Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar**. Tese de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz/ FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2000.

MUNIZ, G. G. **Alterações motoras no Transtorno do Espectro Autista**, 2018. Blog Envolvere. Disponível em: <https://centroevolvere.com.br/blog/alteracoes-motoras-no-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 12 de mar. 2022.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

PAIVA JUNIOR, F. Quantos autistas há no Brasil. **Revista Autismo. São Paulo, ano V**, n. 4, p. 20-23, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/geral/quantos-autistas-ha-no-brasil/>. Acesso em: 06 de mar. 2022.

PAN, M. Abordagens, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência mental. **Curitiba: IBPEX**, 2007.

PANSERA, S. M.; PAULA, P. R. de; VALENTINI, N. C. Educação Física no Ensino Infantil: Sua Influência no desempenho das habilidades motoras fundamentais. **Revista Cinergis**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 9, n. 2, p. 24-32, 2008.

PINTO, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, 2016.

RODRIGUES, David António. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RUTTER, M. Autismo infantil. Em C. Gauderer (Org.), **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

SASSAKI, R. K. et al. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1996.

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

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

TENENTE, L. **Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizagem ainda é desafio**. Portal G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 06 de marc. 2022.

WING, L. The history of ideas on autism: legends, myths and reality. **Autism**, v. 1, n. 1, p. 13-23, 1997.

WOLF, M. M. Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. **Journal of applied behavior analysis**, v. 11, n. 2, p. 203-214, 1978.

XISTO, P. B.; BENETTI, L. B. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, p. 1824-1836, 2012.