

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PSICOMOTORA**

Fernanda Cecilia Nunes Gomes

**INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRELAÇANDO O  
MATERNAR E O PROFESSORAR PSICOMOTOR A  
PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Rio de Janeiro  
2025



Fernanda Cecilia Nunes Gomes

**INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRELAÇANDO O MATERNAR E O PROFESSORAR  
PSICOMOTOR A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientador (a) Professor (a) Cintia Tavares Ferreira, M.<sup>a</sup> em Educação pela UFRJ.

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

G633 Gomes, Fernanda Cecilia Nunes

Inclusão escolar : entrelaçando o materno e o professorar  
psicomotor a partir de um relato de experiência / Fernanda Cecilia  
Nunes Gomes. - Rio de Janeiro, 2025.

22 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de  
Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II.  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Cintia Tavares Ferreira.

1. Educação psicomotora - Estudo e ensino. 2. Transtorno do  
espectro autista. 3. Maternidade. 4. Inclusão escolar. 5. Mediação  
escolar. I. Ferreira, Cintia Tavares. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Fernanda Cecilia Nunes Gomes

**INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRELACANDO O MATERNAR E O PROFESSORAR  
PSICOMOTOR A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: 30/06/2025.

Banca Examinadora:

---

Prof. Ma. Cintia Tavares Ferreira (orientadora)  
PROPGPEC / CPII

---

Prof. Ma. Célia Regina Nonato da Silva Loureiro  
PROPGPEC / CPII

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Cristie de Moraes Campello  
PROPGPEC / CPII

---

Prof. Ma. Dafny Coutinho do Espirito Santo Silva  
FIOCRUZ / PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU

---

Prof. Ma. Gabriella Xavier Pereira  
UERJ / PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro  
2025

## INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRELAÇANDO O MATERNAR E O PROFESSORAR PSICOMOTOR A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fernanda Cecilia Nunes Gomes

**Resumo:** O presente artigo dialoga sobre os desafios enfrentados por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da inclusão escolar por um olhar psicomotor. A psicomotricidade é adotada como aporte para compreender o papel do corpo, do movimento e das relações afetivas no processo de aprendizagem e na construção de uma inclusão mais efetiva. A partir de uma experiência vivida em sala de aula com crianças com diagnóstico de TEA, buscou-se refletir sobre como a psicomotricidade pode transformar o olhar e as práticas docentes na Educação Infantil, especialmente quando se propõe romper com modelos tradicionais e oferecer uma educação mais humanizada, sensível e significativa. Trata-se de um relato de experiência (Mussi, Flores e Almeida, 2021) que articula vivências profissionais como professora da Educação Infantil em classe regular no município de Nova Iguaçu e experiências pessoais como mãe de uma criança com TEA. A investigação apoiou-se em observações realizadas no cotidiano escolar e buscou refletir sobre a efetividade das práticas inclusivas adotadas, considerando os limites das ações pedagógicas frente à obrigatoriedade legal da inclusão e o distanciamento que ainda pode existir entre professores regentes e estudantes com deficiência. O aporte teórico metodológico adotado dialogou principalmente com Cunha (2018) sobre inclusão, e a respeito da psicomotricidade Calmèls (2022). Também destacou a importância de reconhecer a singularidade de cada criança, respeitando seus tempos e modos de ser, e propõe reflexões sobre a autora como mediadora nas relações pedagógicas e como sua história de vida interfere nos vínculos estabelecidos com as crianças. Além disso, o relato materno contribuiu para compreender o processo de inclusão da criança com TEA em diferentes espaços sociais e as mediações que favorecem seu desenvolvimento e compreensão do mundo pelo viés psicomotor. Conclui-se que a inclusão só se concretiza quando a criança é vista em sua integralidade e com o envolvimento efetivo de toda a equipe escolar. As práticas psicomotoras se apresentam como aliadas nesse processo, ao promoverem o desenvolvimento do corpo, da afetividade e da aprendizagem, fortalecendo vínculos, autonomia e participação ativa no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** psicomotricidade; maternidade atípica; transtorno do espectro autista; inclusão; mediação escolar.

## SCHOOL INCLUSION: INTERWEAVING MOTHERING AND PSYCHOMOTOR TEACHING THROUGH AN EXPERIENCE REPORT

Fernanda Cecilia Nunes Gomes

**Abstract:** This article discusses the challenges faced by children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of school inclusion, through a psychomotor perspective. Psychomotricity is adopted as a theoretical framework to understand the role of the body, movement, and affective relationships in the learning process and in building more effective inclusion. Based on an experience lived in a classroom with children diagnosed with ASD, the study seeks to reflect on how psychomotricity can transform the gaze and teaching practices in Early Childhood Education, especially when aiming to break away from traditional models and offer a more humanized, sensitive, and meaningful education. This is an experience report (Mussi, Flores, & Almeida, 2021) that articulates professional experiences as a teacher in a regular Early Childhood Education class in the municipality of Nova Iguaçu, along with personal experiences as a mother of a child with ASD. The investigation was supported by observations of everyday school life and aimed to reflect on the effectiveness of the inclusive practices adopted, considering the limitations of pedagogical actions in light of the legal requirement of inclusion and the distance that may still exist between lead teachers and students with disabilities. The theoretical and methodological framework primarily dialogues with Cunha (2018) regarding inclusion, and Calmèls (2022) regarding psychomotricity. It also highlights the importance of recognizing each child's uniqueness, respecting their time and ways of being, and proposes reflections on the author's presence as a mediator in pedagogical relationships and how her life story influences the bonds established with the children. Furthermore, the maternal narrative contributes to understanding the process of including a child with ASD in different social settings and the mediations that support their development and understanding of the world from a psychomotor perspective. It is concluded that inclusion only becomes real when the child is seen in their entirety, with the effective involvement of the entire school team. Psychomotor practices emerge as allies in this process, as they promote the development of the body, affectivity, and learning, strengthening bonds, autonomy, and active participation in the school environment.

**Keywords:** psychomotricity; atypical motherhood; autism spectrum disorder; inclusion; school mediation.

## 1 INTRODUÇÃO

A legislação abrange o acesso e permanência<sup>1</sup> dos estudantes no espaço escolar, entretanto, observa-se que ainda há grandes dificuldades de compreensão dos profissionais que atuam, das particularidades individuais dos estudantes, como suas personalidades, singularidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Essa ausência de reconhecimento da diversidade entre os sujeitos ainda se apresenta como um desafio para a efetivação de práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a importância de respeitar as especificidades de cada estudante no processo educacional.

Durante minha trajetória profissional, pude observar de perto as dificuldades que ainda existem para garantir a permanência de crianças com necessidades específicas e do público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup> nas turmas regulares, tanto em escolas públicas quanto privadas. Esses desafios, especialmente no que se refere à formação dos profissionais para a inclusão, despertaram meu interesse em aprofundar os estudos sobre o tema. Essa instigação também se fortaleceu a partir da minha vivência como mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que reforçou meu desejo de compreender práticas que valorizem as relações e os vínculos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse percurso, a psicomotricidade se revelou essencial para ampliar meu olhar sobre a importância do corpo, do movimento e das relações afetivas na construção de experiências significativas para as crianças.

A motivação para esse estudo se deu porque a psicomotricidade modificou minha forma de olhar para a infância, me trazendo reflexões sobre o professorar e o materno. E assim, passou a orientar tanto minha atuação profissional e reflexão sobre a minha práxis quanto meu olhar como pesquisadora, inspirando a adoção de práticas mais inclusivas, humanizadas e atentas à diversidade. Ao longo desse percurso, percebi com mais clareza que o corpo também fala — e muitas vezes comunica o que as palavras ainda não conseguem expressar. Como afirma Lapierre e Aucouturier (1984, p. 39), “o corpo é a primeira forma de linguagem. Antes de falar com palavras, a criança fala com o corpo.”

---

<sup>1</sup> Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): “Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Brasil, 2015, s.p.)

<sup>2</sup> De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.611/2011, o público-alvo da Educação Especial compreende estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

Essa constatação transformou a forma de me relacionar com as crianças, reconhecendo o corpo como forma legítima de comunicação e trazendo mais escuta, mais presença e mais sensibilidade para dentro da sala de aula.

O estudo da psicomotricidade ampliou minha compreensão sobre a forma como a expressão corporal está completamente ligada à comunicação e à interação social das crianças. Essa perspectiva reforça a importância de práticas educacionais que considerem o sujeito como um ser integral, contemplando suas dimensões emocionais, rítmicas e relacionais. A convivência com meu filho, por sua vez, evidenciou ainda mais a urgência de se pensar e criar ambientes escolares que respeitem o tempo e o modo de ser de cada criança, de um olhar para o sujeito pelo viés da psicomotricidade, favorecendo a construção de vínculos afetivos, expressão de emoções e desejos, e promovendo um desenvolvimento mais completo.

Essa nova percepção advinda do aprofundamento nos estudos da psicomotricidade, também me aproximou de forma diferente do cotidiano do meu filho. Observei, por exemplo, o quanto ele valorizava os momentos de movimento e descarga energética ao voltar da escola. Com o passar dos anos, fui notando como esses espaços de liberdade e expressão corporal foram sendo progressivamente reduzidos na rotina escolar, limitando-se, muitas vezes, ao uso das mãos para escrever. Isso me fez refletir sobre a necessidade de resgatar o movimento como parte essencial do processo de aprendizagem e do bem-estar infantil. Afinal, respeitar o corpo é também reconhecer a criança em sua totalidade.

Este trabalho tem como objetivo compreender e auxiliar as vivências de crianças com TEA em sala de aula regular por meio dos estudos da psicomotricidade. Propor reflexões a respeito dos desafios e impasses que esses estudantes encontram para se adaptarem às mudanças diárias da rotina e o seu convívio com as pessoas que o cercam e mediam. E como a psicomotricidade pode auxiliar o profissional na compreensão e no diálogo dos corpos que frequentam os ambientes escolares. Além da importância de perceber os movimentos corporais como potência para desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, este estudo se propõe a relatar experiências pessoais do maternal atípico, refletindo sobre como a psicomotricidade está imersa no cotidiano de cuidados e descobertas com uma criança com TEA. Também objetiva partilhar vivências enquanto professora na Educação Infantil, destacando a construção de um olhar mais sensível, atento e respeitoso às singularidades das crianças.

Com o intuito de refletir sobre essas questões, a opção metodológica da pesquisa se deu pelo relato de experiência. Essa escolha parte do entendimento de que as vivências

práticas, quando revisitadas com um olhar crítico e apoiadas na teoria, também produzem conhecimento. Mussi, Flores e Almeida (2021) ressaltam que o relato de experiência, quando organizado e refletido com base em teorias, é uma forma valiosa de gerar conhecimento sobre as práticas sociais e educativas que vivemos no dia a dia.

E assim, propondo uma reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com deficiência ou necessidades específicas, articulando-as às possibilidades de construção do corpo infantil, a partir do relato de experiência. As análises se baseiam em vivências da autora como professora regente da Educação Infantil na Prefeitura de Nova Iguaçu com crianças com TEA, considerando situações concretas ocorridas no ambiente escolar que serão ressignificadas por meio do diálogo teórico. Além disso, experiências pessoais como mãe de uma criança que se encontra dentro do Transtorno do Espectro Autista também serão incorporadas, estabelecendo conexões entre o contexto familiar e o escolar. A proposta metodológica parte da compreensão de que tais vivências, ao serem revisitadas criticamente, podem revelar sentidos relevantes para a prática educativa inclusiva. As reflexões serão aprofundadas com base nos aportes teóricos de Cunha (2018) e Calmèls (2022).

Dessa forma, o estudo dialogará com as minhas experiências vividas atuando como professora de Educação Infantil pela Prefeitura de Nova Iguaçu com crianças com TEA e vivências durante o processo acadêmico do meu filho com TEA que atualmente está no 4º ano do Ensino Fundamental I. No maternar, busco a partir deste estudo, encontrar maneiras, pelo olhar da psicomotricidade e do afeto, para amenizar as dificuldades encontradas no dia a dia dentro do espaço escolar com suas inúmeras atividades e transições de espaços e tempo, para que seja possível estabelecer uma rotina que auxilie no seu desenvolvimento. As mudanças entre os segmentos escolares são ainda mais bruscas para as crianças que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista, pois é preciso lidar com as mudanças de professores, a redução de tempo que cada um permanece em sala e o despreparo das equipes para lidar com os estudantes com necessidades específicas e / ou com deficiência.

## **2 INCLUSÃO ESCOLAR E A POTENCIALIDADE DO OLHAR PSICOMOTOR**

Historicamente, no contexto educacional brasileiro, as práticas e políticas vêm mostrando a necessidade de uma proposta educacional inclusiva, o que vem sendo expresso em documentos e na legislação. A inclusão escolar não se resume somente à matrícula de todos em uma escola regular, mas na garantia da permanência, respeitando as

individualidades e especificidades de cada educando. No estudo realizado por Picollo (2022), o autor faz a seguinte definição para o termo inclusão:

Inclusão é paridade de participação, portanto, não se resume somente a circunscrição espacial. Envolve, para além do acesso, a permanência e o sucesso nos ambientes educacionais. Se a função precípua e insubstituível de qualquer unidade escolar, independentemente do nível considerado, reside na apropriação histórica dos conhecimentos acumulados pela humanidade, é por sobre este alicerce que deve ser erigido os lineamentos da inclusão educacional, a citar, que todos aprendam (Picollo, 2022, p. 528).

Atualmente, até por meio da Lei nº. 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tem sido uma necessidade cada vez maior das instituições escolares empregarem profissionais para atuarem na mediação e no auxílio do cotidiano escolar dessas crianças. Entretanto, infelizmente, nas experiências que vivi, a presença desses profissionais dentro da sala de aula acabava reforçando ainda mais o processo de exclusão, porque as crianças passavam a ser responsabilidade apenas do profissional de apoio à inclusão, enquanto o professor ou a professora da turma não investia na mediação e no trabalho direto com esses estudantes.

Vivemos hoje no Brasil o desafio da quebra de paradigmas educacionais tradicionais, especialmente quando o assunto é a inclusão. Ainda observamos práticas educativas ultrapassadas, invasivas, desrespeitosas, que não tornam o currículo útil para a vida do estudante. Neste sentido, a escola precisa abrir mão da ideia de que é preciso ter estudantes padronizados, onde estão ali apenas para absorver informações e prontos para executar exigências que a escola espera deles. O mais adequado deveria ser o esforço da escola na reorganização das práticas pedagógicas que garantam aos estudantes a liberdade de aprender no seu tempo e o respeito ao seu corpo. De acordo com Mantoan:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (Mantoan, 2003, p.12).

Nesse viés, ainda somos um país engatinhando na temática da inclusão. A educação para todas as crianças em turmas regulares é uma luta atual, mas não podemos justificar a permanência no erro e as negligências somente com a justificativa das dificuldades da escola. É preciso que as equipes pedagógicas estejam qualificadas para receber um

estudante com deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento, afinal, a inclusão não acontece pelo simples ato de realizar a matrícula desse estudante na escola. É necessário que estejam aptos a oferecer o suporte adequado, um olhar atento e observador para conhecer essa criança e/ou adolescente para além do seu laudo, buscando seu pleno desenvolvimento dentro de um espaço escolar. E também qualificada para orientar as famílias desses estudantes que muitas vezes não sabem lidar com a situação e não conhecem o direito deles. Glat nos traz que:

[...] ao refletirmos sobre as dificuldades de implantação da Educação Inclusiva, é importante reconhecer que a problemática não está apenas na formação dos professores do ensino comum, mas também na formação e forma de atuação dos profissionais da Educação Especial, que lhes deveriam dar o suporte previsto na política de Educação Inclusiva. Ou seja, os profissionais da Educação Especial também não estão preparados para trabalhar no âmbito do ensino regular (Glat, 2011, p.10).

Diante das dificuldades estruturais e formativas apontadas por Glat (2011), é essencial reconhecer que a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da presença de um profissional de apoio ou de um especialista em Educação Especial, mas do envolvimento de todos os educadores que compõem o cotidiano escolar. A responsabilidade pela inclusão não deve ser delegada, e sim compartilhada entre os professores da sala regular, da sala de recursos e da equipe gestora, em um trabalho conjunto que exige sensibilidade, escuta e disposição para adaptar práticas e rever concepções. Quando o estudante é visto como “do apoio” ou “do AEE”, sua participação no grupo se fragiliza, e o processo de ensino-aprendizagem se torna excludente, ainda que ele esteja fisicamente presente. É preciso que a criança seja percebida como parte da turma, com direito a aprender junto, em seu tempo e com os recursos que lhe forem significativos. Esse compromisso coletivo abre espaço para práticas mais humanas e coerentes com a diversidade, e é nesse ponto que a psicomotricidade auxilia na reflexão de que incluir não é apenas garantir o acesso à sala de aula, mas sim oferecer condições reais de participação, respeitando o tempo, o ritmo e as formas singulares de expressão de cada criança. Vivências psicomotoras, como jogos simbólicos, atividades rítmicas e experiências corporais livres, são necessárias dentro das propostas pedagógicas. Essas práticas não só ampliam as possibilidades de aprendizagem como também fortalecem os vínculos afetivos, o senso de pertencimento e o desenvolvimento emocional das crianças.

A psicomotricidade auxilia na reflexão de que incluir não é apenas garantir o acesso à sala de aula, mas sim oferecer condições reais de participação, respeitando o tempo, o ritmo e

as formas singulares de expressão de cada criança. Vivências psicomotoras, como jogos simbólicos, atividades rítmicas e experiências corporais livres, são necessárias dentro das propostas pedagógicas. Essas práticas não só ampliam as possibilidades de aprendizagem como também fortalecem os vínculos afetivos, o senso de pertencimento e o desenvolvimento emocional das crianças.

A partir dessa perspectiva, foi possível perceber durante minha prática como mediadora como a escuta atenta e o acolhimento das expressões corporais contribuem para a reorganização das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso. O que antes era visto como “agitação” ou “desatenção” passou a ser interpretado como uma necessidade legítima do corpo em movimento, especialmente entre crianças com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento.

Lapierre e Aucouturier (1984) destaca que é por meio da ação, do brincar e da experiência corporal que a criança constrói sua identidade e estrutura sua relação com o outro. Nesse sentido, a psicomotricidade se apresenta como uma ciência e uma filosofia de cuidado e respeito às diferenças. Ela nos ensina que, para incluir de verdade, é preciso reconhecer o sujeito em sua totalidade, corpo, emoção, pensamento e relação, e possibilitar que ele participe ativamente da vida escolar, não como um espectador, mas como protagonista de sua própria história.

Nesse processo de formação como psicomotricista e na vivência diária com meu filho, fui percebendo que o desafio da inclusão não está apenas na escola, mas também dentro de nós, nos nossos limites de escuta, acolhimento e sensibilidade. Aos poucos, fui compreendendo que antes mesmo da linguagem verbal, a criança se comunica com o corpo, com os gestos, com o olhar. A convivência com meu filho me ensinou que, muitas vezes, é o corpo que expressa aquilo que a fala ainda não dá conta. As contribuições de Aucouturier foram fundamentais para o entendimento de que o movimento é linguagem e que todo gesto carrega uma intenção, uma história, um afeto.

Além disso, durante minha formação, aprendi que a psicomotricidade permite “perceber o corpo como fio condutor de todo esse processo” (Schaefer, 2017, p. 90). Mais do que aplicar técnicas, a psicomotricidade me ensinou a estar presente, estabelecer vínculos e criar espaços onde cada criança pudesse sentir-se segura para existir como é. Essa vivência me fez compreender que o movimento não atrapalha a aprendizagem, ele é parte dela. Ao integrar a psicomotricidade ao meu olhar pedagógico, a inclusão deixou de ser apenas uma exigência legal e passou a ser um compromisso ético com o direito de cada criança de aprender, ser acolhida e se desenvolver em sua forma mais plena.

A inclusão escolar, então, não pode ser reduzida a um conjunto de normas ou a um protocolo de atendimento. Ela exige que nos comprometamos com a escuta, com a presença e com o olhar atento ao que cada criança nos comunica, principalmente aquelas que, por suas particularidades, muitas vezes são silenciadas nos espaços escolares. Minha trajetória como mãe e professora me transformou profundamente, e hoje atuo com o desejo de ser a educadora que eu gostaria que meu filho encontrasse em suas etapas: uma profissional que enxerga além dos laudos, que acolhe o movimento como parte da aprendizagem e que oferece um espaço onde o afeto também educa. A psicomotricidade me revelou o quanto é essencial respeitar o tempo e o corpo de cada criança, e como diz Katia Schaefer (2017), é nesse espaço de confiança e de vínculo que o desenvolvimento acontece. É nesse caminho que sigo, entre a prática, o estudo e o amor, buscando fazer da educação um espaço verdadeiramente inclusivo e humano.

### 3 O PAPEL DA PSICOMOTRICIDADE NO ATO DE MATERNAR

Minha trajetória profissional foi, desde o início, profundamente entrelaçada com minha vivência pessoal. Sou mãe do Emmanuel, uma criança de 9 anos, que teve seu diagnóstico fechado aos 3 anos e 6 meses, logo após iniciar sua trajetória escolar na Educação Infantil. Até os 2 anos, seu desenvolvimento parecia dentro do esperado para nós, família. A partir daí, começaram a surgir sinais que não compreendíamos: evitava interações com outras crianças, deixou de nomear pessoas, passou a apresentar movimentos repetitivos — como os *flappings*<sup>3</sup> —, além de sons como “iiii”, ecolalias e outras estereotípias. Foi nesse processo que redesenhei meu caminho acadêmico e, conseqüentemente, minha atuação profissional, aproximando-me do universo do autismo com um olhar mais sensível e atento às diferenças.

Apesar de todas as dificuldades em sair sozinha com meu filho para lugares como cinema, shopping, festas, estádio de futebol, praia ou até no transporte público, nunca deixei de tentar. Cada saída exigia de mim muita paciência, sensibilidade e, principalmente, acolhimento ao seu tempo, às suas necessidades e aos seus limites. Aprendi a compreender que seus choros não eram birra, mas uma forma de expressar desconforto diante de estímulos que, muitas vezes, ele não conseguia processar. Também passei a olhar com mais empatia sua necessidade constante de se movimentar, de buscar regulação por meio do próprio corpo. Como afirma

---

<sup>3</sup> Movimentos repetitivos das mãos ou dos braços, como bater palmas, agitar os dedos ou balançar os braços para cima e para baixo. São comportamentos motores autos satisfatórios muito comuns em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em crianças. <<https://centroincentivo.com.br/estereotipias-motoras-no-autismo-o-que-sao-por-que-ocorrem-e-como-aborda-las>>

Calméls (2022, p. 17), “o corpo da criança é um corpo brincante, expressivo, desejante, que busca no movimento uma forma de existir no mundo”. E, mesmo diante de olhares julgadores e situações desafiadoras, segui firme, entendendo que cada vivência era também uma oportunidade de aprendizado, tanto para mim quanto para ele.

Mesmo antes de conhecer o conceito de psicomotricidade, eu já a vivenciava no nosso cotidiano, de forma intuitiva e afetiva, o respeito ao seu corpo e sua movimentação corporal. Incentivava meu filho a explorar o corpo em movimento, especialmente em espaços abertos, como parques e praças, onde ele podia correr, pular, girar, se jogar no chão, tudo o que ajudava a aliviar suas tensões e a se autorregular. Em casa, promovia atividades simples como brincar com massinha, pintura e água, buscando suavizar suas hipersensibilidades e respeitar seus limites.

Como mãe e também como profissional da área da educação, compreendia os desafios que enfrentava no ambiente escolar e buscava sempre estabelecer pontes entre casa e escola, estimulando sua interação social, seu desenvolvimento motor e emocional, como afirma Krug (2009, p. 25), “a psicomotricidade é uma prática que considera o corpo como expressão da subjetividade e da relação com o mundo. É por meio do movimento que a criança experimenta, sente, comunica, organiza-se e constrói sentidos sobre si e sobre o outro.” E essa caminhada nunca foi solitária: toda a família embarcou junto nesse processo. Rejeitamos rótulos e diagnósticos fechados, como a ideia de que “quem tem autismo não anda de bicicleta”, e batalhamos diariamente, com persistência e afeto, para que ele conquistasse essa autonomia. Mesmo que tenha demorado, ele conseguiu: hoje, anda de bicicleta sem rodinhas, em um modelo adequado ao seu tamanho, percorrendo distâncias longas. Essa conquista representa muito mais do que equilíbrio físico, ela simboliza resistência, superação e o poder do envolvimento familiar no desenvolvimento psicomotor. Como afirma Calméls (2022, p. 17), “o corpo é o primeiro território de identidade”. É no corpo que se escrevem as primeiras marcas da história pessoal, através das experiências sensoriais, dos movimentos e das interações com o outro”.

Essa compreensão sobre a necessidade de movimentação constante para a autorregulação das crianças, infelizmente, ainda não é bem assimilada por muitas pessoas, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Ainda persiste a crença de que uma criança “tranquila” é aquela que permanece sentada, que não corre, que não escala ou que não inventa brincadeiras mirabolantes, especialmente aquelas que envolvem riscos ou a possibilidade de se machucar. No entanto, como nos lembra Le Boulch (2001), o movimento não é apenas uma atividade física, mas uma forma de comunicação e de construção da própria identidade da criança.

Para Wallon (2007), o corpo é a primeira linguagem do ser humano, e é por meio dele que a criança organiza suas emoções e sua cognição. Assim, inibir o movimento é também limitar o desenvolvimento integral. Já Calméls (2022) reforça que a motricidade é atravessada por aspectos afetivos, sociais e simbólicos, sendo o corpo o primeiro território de expressão. Diante disso, é fundamental que família e escola ressignifiquem o papel do corpo em movimento na infância, compreendendo que a ação motora não é oposição à aprendizagem ou à disciplina, mas condição essencial para que a criança se autorregule, interaja e aprenda com mais sentido.

Ao viver essa realidade intensamente no papel de mãe, compreendi que não existe manual pronto para lidar com uma criança dentro do espectro autista, mas existe a possibilidade de criar, adaptar e transformar a rotina com afeto, escuta e movimento. O que a psicomotricidade me trouxe, acima de tudo, foi a consciência de que meu filho precisava ser compreendido por inteiro — em seus silêncios, em suas correrias, em suas repetições e em suas invenções. Essa visão afetiva e corporal da infância também me fortaleceu profissionalmente, pois, ao perceber que a criança se comunica por meio do corpo, tornei-me mais disponível, mais paciente e mais criativa na minha prática docente. Maternar, para mim, tornou-se também um ato pedagógico, no qual o respeito à diferença e ao tempo do outro se tornaram princípios orientadores de vida.

Atualmente, meu filho está com quase 10 anos de idade e, apesar dos avanços em muitas áreas, suas necessidades motoras continuam muito presentes e fundamentais para sua organização emocional, cognitiva e social. No entanto, esse aspecto ainda se choca com uma lógica escolar que, à medida que a criança cresce, restringe cada vez mais os momentos de movimento, de exploração e de brincadeira. Persiste a crença de que, quanto mais velhos, menos precisamos nos movimentar, e que o aprendizado deve acontecer, majoritariamente, de forma passiva, sentado, copiando, preenchendo folhas e obedecendo comandos. Essa limitação tem impactado diretamente em sua escolarização, uma vez que suas necessidades corporais não diminuíram com o avançar da idade, pelo contrário, quando privadas, acabam se intensificando, especialmente em ambientes onde ele se sente seguro, como em casa. Como afirma Paulo Freire (1996, p.22), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do educador que, ao ensinar, pesquisa e, ao pesquisar, ensina”. Ou seja, o corpo não é algo que se desliga para aprender. Ele é parte essencial no processo. Ignorar essa presença viva e expressiva é também negar a possibilidade de uma aprendizagem significativa e humanizada.

Importante destacar que essa dificuldade de compreensão sobre sua necessidade de estar em movimento não se limita ao espaço escolar, mas também se reflete no campo terapêutico. Até hoje, ele nunca conseguiu ser atendido por um terapeuta ocupacional ou um psicomotricista clínico, tanto na rede pública (SUS) quanto na rede privada, pois os profissionais e as instituições alegam que ele tem total controle sobre o próprio corpo, desconsiderando as questões relacionadas à regulação sensorial, organização tônica, planejamento motor e autorregulação. Além disso, muitas das terapias às quais teve acesso são estruturadas de forma que exigem que ele permaneça sentado, focando exclusivamente na realização de jogos de mesa, tarefas de escrita ou desenhos “corretos”, sem espaço para que o corpo participe do processo de forma ativa. Como aponta Schaefer (2017), é urgente reconhecer que o corpo da criança é linguagem, é território de expressão, e que qualquer prática que o imobilize ou silencie compromete sua potência de existir e aprender.

Houve, inclusive, situações em que sua fala, que é constante, permeada por ecolalias e temas de interesse restrito, também foi limitada, numa tentativa de controlar aquilo que é entendido como “não funcional”. Diante desse cenário, tivemos que adaptar nosso ambiente doméstico para acolher suas necessidades, instalando redes na sala e na varanda, além de uma cama elástica, permitindo que ele, de forma autônoma, buscasse os estímulos sensoriais e motores necessários para sua autorregulação, organização e bem-estar. Essa prática reflete o que Glat (2011) defende ao afirmar que a inclusão vai além do simples compartilhamento de espaços, exigindo o reconhecimento das singularidades de cada sujeito e a ressignificação das práticas pedagógicas e terapêuticas. Quando escolas e serviços de saúde mantêm modelos normativos que desconsideram essas particularidades, acabam perpetuando processos de exclusão dentro da própria inclusão. Assim, reconhecer a diversidade como valor significa compreender que o desenvolvimento não ocorre apenas na quietude ou na reprodução de padrões, mas também no movimento, na interação e no brincar, elementos fundamentais para o aprendizado e a construção subjetiva de cada indivíduo. Logo,

Indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual, o jogo simbólico permite à criança dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real, mas a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções (Piaget, 1978, p. 55-56).

Finalizar esta reflexão é, na verdade, reafirmar que maternar, atravessada pela psicomotricidade, é um movimento constante, um ir e vir entre acolher, escutar, adaptar e, muitas vezes, simplesmente estar junto, no corpo e na presença. Aprendi, nessa jornada, que

meu filho não é feito de silêncios, nem de imobilidades. Ele é feito de giros, balanços, saltos, palavras que se repetem, olhares que falam e mãos que buscam o mundo de formas singulares. E se a escola, as terapias e até alguns olhares sociais ainda tentam limitar esse corpo que pulsa e se comunica no movimento, aqui, no nosso espaço, no nosso lar e na nossa vida, ele é livre para ser.

Como traz Piccolo (2022), a inclusão precisa ser entendida como princípio inegociável, não como concessão, não como favor, mas como direito, e direito vivido na prática, no chão da vida, não apenas nos discursos bonitos. E, como reforça Cunha (2018), incluir é muito mais do que aceitar a presença do outro; é provocar mudanças, romper padrões, ressignificar fazeres e olhares, seja na escola, na terapia ou nas relações cotidianas. A psicomotricidade me ensinou que não há desenvolvimento possível sem corpo, sem afeto e sem liberdade para experimentar o mundo com todos os sentidos.

Maternar, então, se tornou também esse ato de resistência amorosa: resistir às tentativas de encaixe, resistir aos diagnósticos que tentam resumir uma vida, resistir às expectativas que ignoram os processos para valorizar apenas os resultados. Aqui, o corpo tem voz, o movimento tem sentido, o brincar é caminho, e a singularidade é potência. Porque, no fundo, cuidar, ensinar e maternar é entender que o desenvolvimento não cabe numa cadeira, não se limita a uma folha de papel, nem se mede pelo silêncio de quem se cala, mas se expressa no corpo que vive, sente, aprende e se movimenta para existir.

#### **4 O PROFESSORAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA A PRÁTICA EDUCATIVA**

Atuar como docente na Educação Infantil vai muito além de planejar atividades e organizar uma rotina. Esse fazer se constitui no encontro com sujeitos que se expressam por meio do corpo, do afeto, da linguagem e do brincar. O professor precisa compreender que, na infância, o desenvolvimento não se dá de forma fragmentada, mas sim de maneira integrada onde corpo, emoção e cognição caminham juntos. Nesse contexto, a psicomotricidade se apresenta como uma ciência indispensável para uma prática pedagógica que respeite os tempos, os ritmos e as necessidades de cada criança.

Essa seção busca, a partir de uma experiência vivida em sala de aula com crianças com diagnóstico de TEA, refletir sobre como a psicomotricidade pode transformar o olhar e as práticas docentes na Educação Infantil, especialmente quando se propõe a romper com modelos tradicionais e oferecer uma educação mais humanizada, sensível e significativa.

A atuação docente na Educação Infantil exige um olhar sensível, atento às necessidades emocionais, cognitivas e corporais das crianças. Dentro desse contexto, a psicomotricidade surge como um recurso fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais integral e afetivo. Ao considerar o corpo como parte essencial do processo de aprendizagem, o professor amplia suas possibilidades pedagógicas e fortalece os vínculos com as crianças. A escuta das expressões corporais, o respeito ao ritmo individual e a valorização do brincar como forma legítima de desenvolvimento passam a integrar a rotina pedagógica. A psicomotricidade, assim, não apenas complementa o trabalho do professor, mas o transforma, ajudando-o a perceber que, muitas vezes, a criança se comunica mais com gestos, expressões e ações do que com palavras. Essa abordagem proporciona um ensino mais humanizado e inclusivo, capaz de acolher cada criança em sua totalidade e especificidade. Essa experiência reafirmou, na prática, que o corpo é o ponto de partida para a aprendizagem e o vínculo é o caminho. O olhar da psicomotricidade, como defendem Lapiere e Aucouturier (1984), considera o sujeito em sua totalidade. Não se trata de uma técnica aplicada, mas de uma postura que reconhece no brincar, no movimento e na interação formas legítimas de aprender e de ser.

Essa percepção se tornou ainda mais evidente quando, em minha primeira turma como regente de Educação Infantil em uma Escola Municipal em Nova Iguaçu, observei duas crianças com autismo na faixa etária de 5 anos, que demonstravam grande dificuldade em permanecer na sala de aula. O formato tradicional da rotina escolar, focado em atividades engessadas e na execução de tarefas prontas, parecia não fazer sentido para elas. Preferiam permanecer na sala de recursos, onde havia menos estímulos e mais acolhimento. A partir do momento em que reorganizei o espaço, retirei as fileiras de mesas, incluí propostas lúdicas e corporais, e passei a valorizar o brincar como eixo da aprendizagem, percebi mudanças significativas. As duas passaram a se interessar pelas atividades coletivas, aumentaram seu tempo de permanência na sala e demonstraram maior disposição para ouvir histórias, participar de rodas e brincar com os colegas. Calméis (2022), ao refletir sobre o corpo na infância, afirma que o espaço escolar precisa permitir a presença do corpo vivo e expressivo da criança, e que a aprendizagem só faz sentido quando está ligada ao prazer, ao afeto e ao movimento. Esse olhar me fortaleceu na decisão de transformar a sala em um espaço de relações, onde o brincar não é recompensa ou pausa, mas parte essencial do processo educativo.

O que mais me marcou pelo viés da prática pedagógica e como pesquisadora, foi a postura da turma diante dessas mudanças. As crianças se mostraram extremamente sensíveis e colaborativas, criando formas de incluir as colegas com TEA nas vivências diárias. Em brincadeiras mais elaboradas, que envolviam narrativas e jogos simbólicos, a turma

espontaneamente mediava a participação, explicava regras com paciência, fazia pausas para garantir compreensão e celebrava cada pequena conquista das amigas. A psicomotricidade não estava apenas no planejamento das atividades, mas transbordava nas relações construídas ali, Fonseca (1995) também nos lembra que o desenvolvimento psicomotor é a base para aquisições cognitivas futuras, e que aspectos como equilíbrio, lateralidade e orientação espacial impactam diretamente o processo de alfabetização.

Já com crianças bem pequenas, na faixa de dois a três anos, como as que estou atuando atualmente na mesma escola no município citado, independentemente de diagnóstico, o cuidado com a escuta e a observação precisa ser ainda mais atento. Dessa forma, em uma dessas turmas, para além das crianças com TEA, também percebi de uma forma geral, que algumas tinham dificuldades na linguagem oral e apresentavam uma necessidade intensa de movimentação, o que é próprio da idade. E ao invés de forçá-las a sentar ou se adaptar a um modelo pronto e tradicional, levei todo o grupo para outros espaços: brincadeiras em roda, jogos motores, labirintos, amarelinha, parquinho. O estudo na psicomotricidade permitiu que eu observasse como cada criança organizava seus movimentos, compreendia comandos simples, interagia com o grupo e demonstrava suas emoções pelo corpo. Foi ali, no cotidiano, que percebi desafios de algumas crianças em realizar gestos básicos como dobrar os joelhos ou cruzar as pernas, ou demonstrar suas insatisfações ou desejos, e isso me fez entender a urgência de um olhar mais cuidadoso e de possíveis caminhos para ampliar o desenvolvimento social, motor e afetivo delas.

Em relação às crianças com TEA, foi percebido que nem sempre as famílias estão prontas para ouvir ou perceber alguns desafios. Em alguns casos, elas já trazem consigo hipóteses, relatos de terapeutas, pedidos de ajuda. Em outros, o luto e a negação dificultam o diálogo. Longe de trazer um julgamento das famílias, mas trazendo para a responsabilidade da escola, diante disso, o seu papel se amplia: acolher, estabelecer vínculo, respeitar o tempo da criança e o tempo da família. A psicomotricidade contribui diretamente nesse processo, ao oferecer formas concretas de interação e expressão, criando caminhos afetivos e respeitosos para a inclusão.

Outro ponto é que o processo de adaptação de crianças tão pequenas, muitas vezes em seu primeiro contato com a escola, também me ensinou que a presença, mais do que qualquer estrutura física, é o que possibilita o acolhimento. Em uma sala vazia, sem brinquedos ou materiais, o que nos sustentou foi o olhar, o corpo disponível, os vínculos construídos a cada encontro. As crianças correram em direção ao que havia, se lançaram na experiência, mostraram o quanto o brincar é vital.

Essas vivências me ensinaram que "professorar" na Educação Infantil é um movimento constante de escuta, reinvenção e presença. A psicomotricidade, além de uma ciência, é uma filosofia que orienta o olhar, estrutura o planejamento e transforma as relações. Ela nos mostra que toda criança comunica, aprende e se desenvolve a partir do corpo, da emoção e do vínculo. Que a escola precisa ser um espaço onde cada singularidade seja reconhecida e acolhida, independente de uma deficiência ou não. E que o brincar, o movimento e a afetividade são os verdadeiros pilares de uma prática pedagógica inclusiva e significativa.

Diante disso, reafirmo: a prática docente na Educação Infantil exige mais do que conteúdos ou técnicas. Ela exige humanidade, disponibilidade e sensibilidade. E é na psicomotricidade que encontrei o caminho possível para ensinar com o corpo, com o coração e com a escuta — reconhecendo cada criança em sua inteireza, inclusive aquelas que estão no espectro do autismo e que, como todas as outras, só querem ser vistas, compreendidas e acolhidas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A jornada percorrida neste trabalho esclarece e dialoga que a verdadeira inclusão não acontece apenas porque existem leis, políticas públicas ou porque há um diagnóstico registrado. Ela acontece, de fato, quando olhamos para cada criança com sensibilidade, com escuta atenta e quando colocamos em prática ações que acolhem não só suas necessidades, mas também sua história, seu corpo, seu jeito único de existir. Dialogando com Calméls (2022), compreendo cada vez mais que o corpo é, sim, esse primeiro território de identidade. É nele que ficam gravadas as experiências, as vivências e tudo aquilo que constrói quem somos. E foi justamente a psicomotricidade que me ajudou a enxergar o quanto o corpo fala, se comunica e pede para ser reconhecido dentro dos espaços educativos.

Essa caminhada, que me entrelaça no ser mãe e no ser professora, me ensinou que os maiores aprendizados vêm da convivência real, do encontro com o outro, da disposição genuína em querer aprender, acolher e se transformar. Assim como traz Piccolo (2022), a inclusão não é um favor, não é um enfeite bonito no discurso escolar. É um direito que precisa sair do papel e acontecer no dia a dia, no chão da escola, nas relações e nas práticas que realmente façam sentido para quem está ali vivendo esse processo.

Enquanto mãe, sigo numa trajetória que não é nada leve. É maçante, é cansativa, é cheia de desafios, porque, infelizmente, a todo momento preciso reafirmar que meu filho tem o direito de se desenvolver sem que os estereótipos que o diagnóstico traz sejam impostos sobre ele. É

uma luta diária para que ele seja visto para além dos rótulos, para que suas potencialidades sejam reconhecidas e para que ele possa ocupar os espaços que são dele por direito, com liberdade, respeito e dignidade.

E essa mesma luta levo comigo enquanto professora. No meu trabalho, busco atuar com as crianças sem prender ou limitar meu olhar aos possíveis diagnósticos que possam carregar. Acredito, profundamente, que toda e qualquer criança precisa, antes de tudo, brincar, se movimentar, se socializar, viver experiências de corpo inteiro para se desenvolver de forma plena. Isso é um direito que não pode ser condicionado a laudos ou pareceres, nem a expectativas engessadas. Dialogando com Cunha (2018), reforço que incluir é promover mudanças, é provocar rupturas em práticas que não fazem mais sentido, é criar espaços que valorizem a diversidade como riqueza e não como obstáculo.

O que trago aqui, a partir das minhas vivências, é a certeza de que o movimento não atrapalha o aprender. Pelo contrário, ele faz parte desse processo. O corpo que corre, que gira, que pula, que se expressa, é o mesmo corpo que aprende, que cria, que se conecta com o outro e com o mundo. A psicomotricidade me ensinou isso de uma forma tão potente, que hoje não consigo mais pensar em Educação Infantil sem olhar para o corpo como esse grande mediador do desenvolvimento, das relações e da construção de saberes. Por isso, mais do que querer que a criança se adapte à escola, o que precisamos é que a escola se adapte às crianças, às suas necessidades, aos seus tempos, aos seus movimentos, aos seus afetos. Que possamos, de fato, construir ambientes onde todas as crianças possam se sentir pertencentes, onde seus corpos sejam livres para existir, para brincar, para aprender e para se desenvolver, sendo quem são, do jeitinho que são.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

CALMÉLS, Daniel. **Infâncias do Corpo**. 1ª ed. - Editora Phorte, 2022.

CENTRO INCENTIVO. **Estereotípias motoras no autismo**: o que são, por que ocorrem e como abordá-las. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://centroincentivo.com.br/estereotipias-motoras-no-autismo-o-que-sao-por-que-ocorrem-e-como-aborda-las/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 22.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. In: LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). O uno e o diverso na Educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75- 92, 2011.

KRUG, Sonia. **Psicomotricidade: práticas pedagógicas e inclusivas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento à idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PIAGET, Jean. **O jogo e a realidade na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICOLLO, Gustavo. Martins. A inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil. In: **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 794-810, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83586/51279>> Acesso em: 16.jun.2025.

SCHAEFER, Katia Bizzo. **Diálogos tônicos com crianças surdas a partir de práticas psicomotoras**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 50, p. 83–92, jan./abr. 2017.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.