



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

**RENATA POLY PINHEIRO DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE**  
**EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM AUTISMO**

Rio de Janeiro  
2023

**RENATA POLY PINHEIRO DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS  
COM AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade Educacional.

Orientadora: Professora Dra. Katia de S. A. Bizzo Schaefer

Rio de Janeiro

2023

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S584 Silva, Renata Poly Pinheiro da

A importância da psicomotricidade educacional para crianças com autismo / Renata Poly Pinheiro da Silva. - Rio de Janeiro, 2023.

39 f.

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

Orientador: Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Ludicidade. 3. Brincadeiras 4. Crianças. 5. Autismo em crianças. I. Schaefer, Katia de Souza e Almeida Bizzo. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**RENATA POLY PINHEIRO DA SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE EDUCACIONAL COM ALUNOS  
AUTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela 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 de outubro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Katia de S. A. Bizzo Schaefer Colégio Pedro II  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Tatiana de Freitas Ordonhes

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Lovisaro

Rio de Janeiro

2023

Dedico esse trabalho aos meus filhos, que propiciaram exercer um olhar mais atento para o mundo e, principalmente, a Deus, pois é ele quem tem me direcionado a pessoas maravilhosas.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é o resultado de um curso de vivências pessoais e profissionais que me fizeram chegar até aqui. Por esse motivo, não posso deixar de honrar todos aqueles que fizeram e fazem parte desta minha caminhada.

À Lycia Cunha, por ter me apresentado à Psicomotricidade, à Martha Lovisaro, por me oportunizar viver a Psicomotricidade na formação pessoal, e à Rosana Fachada, por me conduzir e ser exemplo de psicomotricista.

Não posso deixar de agradecer ao meu marido Márcio e aos meus filhos Anne e Filipe por compreenderem a minha ausência durante o período do curso de pós-graduação em Educação Psicomotora.

## RESUMO

SILVA, Renata Poly Pinheiro da. **A importância da Psicomotricidade Educacional com alunos autistas.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho tem como objetivo ressaltar a importância da Psicomotricidade Educacional como ciência condutora de libertação identitária das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e neurotípicas, uma vez que possibilita novas descobertas no campo social, lúdico e emocional. A pesquisa se deu na relação dos estudos bibliográficos com as vivências psicomotoras proporcionadas a partir de um longo período de estágio educacional com grupos de crianças neurotípicas e com TEA, com nível de suporte 1 e 2, na perspectiva de um olhar investigativo da psicomotricista, de gestos, mímicas e de objetos mediadores que uniram corpos inquietos e quietos num momento de integração de brincadeiras, competições e muita espontaneidade. Cada momento teve um valor simbólico significativo que propiciou comunicação entre todos. A partir dessa rememoração do vivido e da pesquisa bibliográficas, foi possível chegar aos resultados que apontam o quanto foi libertador permitir que as crianças vivessem essa originalidade do brincar, oportunidade de encontros com seus pares e descobertas de seus corpos em movimento mediados pelas práticas psicomotoras.

**Palavras-chave:** crianças; brincar; Psicomotricidade; lúdico; espontaneidade.

## ABSTRACT

SILVA, Renata Poly Pinheiro da. **A importância da Psicomotricidade Educacional com alunos autistas**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

The aim of this work is to highlight the importance of Educational Psychomotricity as a guiding science for the liberation of the identity of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and neurotypical children, since it enables new discoveries in the social, playful and emotional fields. The research was based on the relationship between bibliographical studies and the psychomotor experiences provided during a long period of educational training with groups of neurotypical children and children with ASD, with support levels 1 and 2, from the perspective of the psychomotrician's investigative gaze, gestures, mimes and mediating objects that united restless and quiet bodies in a moment of integrated play, competition and a lot of spontaneity. Each moment had a significant symbolic value that fostered communication between everyone. Based on this recollection of the experience and the bibliographical research, it was possible to arrive at results that show how liberating it was to allow the children to experience this originality of play, an opportunity to meet their peers and discover their bodies in movement mediated by psychomotor practices.

**Keywords:** children; playing; psychomotricity; ludic; spontaneity.

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 –Crianças de 3 a 4 anos com tecidos.....	24
Figura 2 - Crianças de 7 a 8 anos com tecidos.....	24
Figura 3 - Crianças de 5 a 6 anos com tecidos.....	24
Figura 4 - Crianças de 5 a 6 anos com jornal.....	25
Figura 5 - Crianças de 7 a 8 anos com jornal.....	25
Figura 6 - Crianças de 3 a 4 anos com bambolês.....	25
Figura 7 - Crianças de 7 a 8 anos com bambolês.....	25
Figura 8 - Crianças de 5 a 6 anos com bambolês.....	26
Figura 9 - Crianças de 7 a 8 anos com papel higiênico.....	26
Figura 10 - Crianças de 6 a 7 anos com papel higiênico.....	26
Figura 11 - Crianças de 7 a 8 anos com folhas secas.....	27
Figura 12 - Crianças de 5 a 6 anos com galhos.....	27
Figura 13 – Desenho na folha feita por uma criança de 7 anos após a sessão.....	27
Figura 14 – Artes com folhas feitas por uma criança de 7 anos após a sessão.....	27
Figura 15 - Crianças de 3 a 4 anos com caixa de papelão.....	28
Figura 16 - Criança de 6 anos com caixa de papelão.....	28
Figura 17 - Crianças de 3 a 4 anos com corda de malha.....	29
Figura 18 - Crianças de 5 a 6 anos com corda de malha.....	29
Figura 19 - Crianças de 7 a 8 anos com corda de malha.....	29
Figura 20 - Crianças de 3 a 4 anos com fantoches.....	30
Figura 21 - Crianças de 5 a 6 anos com fantoches.....	30
Figura 22 - Crianças de 5 a 6 anos com tampinhas de garrafas plásticas coloridas.....	30
Figura 23 - Crianças de 5 a 6 anos com rolinhos de papel higiênico.....	30
Figura 24 - Crianças de 3 a 4 anos com blocos de espuma.....	30
Figura 25 - Crianças de 5 a 6 anos com caixa de ovos (papelão).....	30
Figura 26 -Crianças de 3 a 4 anos com tatames.....	31
Figura 27 - Crianças de 7 a 8 anos com tatames.....	31

## SUMÁRIO

### **1 INTRODUÇÃO**

#### **1.1 Justificativa**

#### **1.2 Relevância**

#### **1.3 Objetivos**

##### 1.3.1 Objetivo geral

##### 1.3.2 Objetivos específicos

#### **1.4 Pressupostos teórico-metodológicos**

### **2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

#### **2.1. O que é o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**

#### **2.2 Aspectos legais no contexto educacional**

### **3. AS PRÁTICAS PSICOMOTORAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: MEMÓRIAS VIVAS DE UMA PROFESSORA PSICOMOTRICISTA**

#### **3.1 Materiais clássicos**

##### 3.1.1 Tecidos

##### **3.1.2 Jornal**

##### 3.1.3 Bambolês

##### 3.1.4 Papel higiênico

##### 3.1.5 Folhas secas e galhos

##### 3.1.6 Caixa de papelão

##### 3.1.7 Corda de malha

##### 3.1.8 Outros materiais

#### **3.2 Práticas rememoradas de crianças com TEA na prática escolar pelo olhar psicomotor**

### **4 O BRINCAR LIVRE COMO IMPULSO CRIATIVO POTENCIALIZADOR DE FORMAS DE SE RELACIONAR CONSIGO MESMO, COM O OUTRO E COM O AMBIENTE**

#### **4.1 A importância do brincar livre**

#### **4.2. O brincar livre nos primeiros anos do Ensino Fundamental**

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **REFERÊNCIAS**

## 1 INTRODUÇÃO

*Não se trata de negar a organicidade, porém se trata, igualmente, de “supervalorizá-la”. A criança está aí, com seus problemas, suas “deficiências”, suas “falhas”, mas também com suas potencialidades, e recusamo-nos a fixar a priori e sem apelação os limites de suas potencialidades.*

(AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1986, p. 24)

A formação em Psicomotricidade Educacional contribui para perceber novas possibilidades de atuação no ambiente escolar a partir do olhar psicomotor para os corpos que se relacionam, sejam de crianças ou de adultos. Com isso, o que é do âmbito individual ganha visibilidade sem perder o olhar também para o que é do coletivo.

Nesse sentido, o trabalho individualizado com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ganha novas perspectivas que podem ampliar o desenvolvimento delas a partir do foco em suas potencialidades e não em suas deficiências ou atitudes consideradas atípicas, com base em práticas e avaliações psicomotoras durante o cotidiano escolar.

### 1.1 Justificativa

Essa temática foi motivada pelas inquietações da prática docente ao perceber como as crianças com TEA são inseridas no espaço escolar de forma a apenas ocupá-los, sem receberem a atenção e a educação que a escola se comprometeu em oferecer. Tal fato aponta a grande necessidade de formação continuada na área da Psicomotricidade.

Soma-se a essas inquietações a minha participação em práticas psicomotoras com alunos na faixa etária de 7 anos em que o único aluno com autismo brincava sozinho e utilizava-se dos materiais propostos, porém não interagiu com os demais; e as crianças, por sua vez, não o procuravam para brincar.

Sabendo da potência da Psicomotricidade para as relações entre os pares, fui envolvendo a turma de diversas maneiras, atraindo o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo para o ambiente coletivo. Após algumas práticas, já pude me deparar com todas as crianças correndo juntas, e ele, que anteriormente brincava

sozinho, passou a se misturar com os colegas, em meio às suas estereotípias, demonstrando profunda satisfação.

Pareceu ser muito confortável para o aluno com TEA brincar sem precisar verbalizar e sem a repetição excessiva da mesma brincadeira. De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, s/p), 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. Na relação com a Psicomotricidade, cabe destacar que a escola é um ambiente de aprendizado, é uma oportunidade para as crianças se movimentarem conscientemente e é o lugar de preocupação com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A partir da inquietação apresentada e da prática relatada, veio o desejo de investigar a importância das práticas psicomotoras com alunos com autismo no contexto educacional para buscar respostas às seguintes questões: como valorizar as potencialidades dos alunos com autismo no ambiente escolar? Como quebrar paradigmas que levam educadores a almejarem a padronização e a docilização dos corpos? De que forma a prática com esses alunos com autismo contribui para ampliar o olhar psicomotor no processo educacional? Qual o papel da brincadeira no processo educacional para potencializar esses corpos?

Essas perguntas refletem as angústias que alimentam a busca de novos saberes por intermédio do olhar da Psicomotricidade em prol de uma educação de qualidade para os alunos com autismo no ambiente escolar.

## **1.2 Relevância**

Diante da dificuldade de alguns educadores entenderem como podem se relacionar com crianças com autismo, muitas vezes por falta de conhecimento e capacitação na temática, eles apresentam dificuldade de encontrar meios de atuação eficazes que contribuam no desenvolvimento dessas crianças. Por outro lado, alguns educadores, incomodados com o não saber como lidar com essas crianças, investem no processo formativo para contribuir com a educação de qualidade para esse alunado. Essa situação torna o trabalho relevante pela real necessidade de inserir alunos com TEA no brincar coletivo de forma que desenvolvam suas possibilidades de interação com o outro e com o meio e, assim, possam lidar melhor com suas dificuldades, já que poderão contar com um ambiente

acolhedor, saudável e funcional dentro da escola.

Essa mudança de olhar e práticas para com as crianças com autismo pode proporcionar benefícios positivos que permitam que a criança, através da potencialização de seu corpo e de seus movimentos, evolua nas suas relações com seu mundo interno e externo. Por isso a importância de ampliar e aprofundar os estudos nas questões apresentadas, buscando novos resultados para que outros educadores tenham acesso às reflexões oriundas das pesquisas realizadas, como um convite a se incomodar com práticas pedagógicas que não condizem mais com a realidade educacional que inclui alunos com autismo que nos desafiam a pensar em novos modos de sentir e agir nas práticas escolares. Nós podemos aprender com eles e eles precisam de nós para terem uma educação digna e de qualidade como merecem.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo geral**

O objetivo norteador deste estudo consiste em identificar as contribuições da Psicomotricidade no espaço de Educação referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental para as crianças com diagnóstico de TEA, de forma a favorecer o seu desenvolvimento integral, por meio das relações de bons afetos do indivíduo consigo próprio, com outros corpos e com o ambiente.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

A vista do objetivo geral, nos propomos a investigar os seguintes aspectos:

- Analisar os principais documentos no que se refere às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo no espaço escolar.
- Pesquisar a contribuição da Psicomotricidade no trabalho com crianças com TEA, a partir das relações individuais e coletivas no contexto escolar.
- Refletir sobre a importância do brincar no processo educativo como forma de vivenciar e criar práticas inclusivas e de potencialização do desenvolvimento integral de todas as crianças.

#### 1.4 Pressupostos teórico-metodológicos

Este trabalho se refere a uma pesquisa qualitativa, a partir da metodologia de narrativas com base na rememoração da minha prática como professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, em diálogo com a pesquisa bibliográfica em livros específicos da área investigada e sites especializados em autismo.

Para a rememoração, lancei mão de registros do cotidiano vivenciado, como fotos, diário de bordo, relatórios, fichas de planejamento e 15 vídeos escolhidos através dos afetos vivenciados registrados no meu corpo. Já para a pesquisa bibliográfica, o critério de escolha do material no campo do TEA foi através de sites, periódicos e livros, referenciados por autores renomados academicamente na área da Educação Especial.

Foram escolhidos livros que abordassem temas da Psicomotricidade, dentre eles o livro *O método Aucouturier fantasmas de ação e prática psicomotora* (AUCOUTURIER, 2007), por utilizar métodos centrados na unificação da criança e na unificação dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento infantil.

O livro *Bruno: Psicomotricidade e terapia* (AUCOUTURIER; LAPIERRE, 1986), relata a evolução de uma criança de 7 anos após a terapia psicomotora com relações infraverbal, corporal, gestual e sonora. Esse livro contribui para a pesquisa por apresentar formas de mediação e intervenção com crianças que apresentam postura diferenciada do padrão hegemônico estabelecido na sociedade. Apesar de trabalhar a partir de práticas psicomotoras em contexto clínico, muitas reflexões e aprendizagens com o estudo de caso apresentado podem ser consideradas no contexto educacional.

No campo da educação, o livro *O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar*, de Katia Bizzo Schaefer (2021) retrata o contexto escolar e a partir de muitas experiências vividas pela autora, a importância do brincar e do olhar para os corpos no contexto escolar.

Sobre o TEA, os sites selecionados para a pesquisa foram utilizados porque, além de atualizados, trazem informações relevantes para a pesquisa. São alguns deles o *Autismo e Realidade*<sup>1</sup> e *Instituto Singular- Características e níveis do*

1 Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/>>. Acesso em 10 ago. 2023

*autismo*<sup>2</sup>.

Com fundamento baseado nesses teóricos, busco me aprimorar em minha pesquisa e tornar o trabalho rico para ser compartilhado.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://institosingular.org/caracteristicas-niveis-autismo/>>. Acesso em 10 ago. 2023

## 2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

As pessoas com autismo têm ocupado todos os lugares e na escola não é diferente. Boa parte das crianças que têm o transtorno do espectro do autismo frequenta creches e escolas regulares. O problema é que muitas escolas não estão equipadas para dar o apoio que esses alunos precisam. Não é o caso de mudar a infraestrutura, mas de conscientizar os educadores e dar o suporte necessário para, de fato, incluir alunos com autismo. Para isso, precisamos entender melhor como funciona esse espectro.

### 2.1. O que é o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

O adjetivo “autista” foi introduzido pela primeira vez na Psiquiatria pelo psiquiatra Ploullier, no ano de 1906, ao estudar comportamentos de isolamento social e dificuldades na capacidade de expressão verbal e não verbal, que foram percebidos em paciente com demência precoce (CAMARGO JR., 2017). Tendo em vista que o TEA compreende diferentes níveis de comprometimentos, entende-se que as áreas de comunicação e comportamento se cruzam intimamente no desenvolvimento humano desde muito cedo. Considerando que os indivíduos com autismo apresentam prejuízos nessas áreas, cabe aos adultos ao redor, que por ele são responsáveis, utilizar estratégias que considerem a obtenção de habilidades que são prévias para que outras se legitimem.

De acordo com o Ministério da Saúde (MARTINS, 2022), o TEA é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que pode englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses. Dentro do espectro são identificados graus que podem ser leves e com total independência, apresentando discretas dificuldades de adaptação, até níveis de total dependência para atividades cotidianas ao longo de toda a vida.

De acordo com Tenente (2023), as estatísticas do órgão de saúde *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) mostram que 1 em cada 36 crianças tem o Transtorno do Espectro do Autismo. Essa pesquisa se dá pelo maior acesso da população aos serviços de diagnósticos, formação de profissionais capazes de

detectar o transtorno, pais e professores mais conscientes e informados para levantar as primeiras suspeitas, ampliação da compreensão do que é o transtorno do autismo e por possíveis fatores ambientais. Em paralelo, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) – referência mundial de critérios para diagnósticos – afirma que:

O transtorno do espectro autista (TEA) é considerado pelas neurociências como um transtorno cerebral, em que áreas cerebrais específicas funcionam de forma diferente daquela esperada para cada região que compõe o chamado “cérebro social”, evidenciando respostas inadequadas perante as demandas sociais. O autismo é classificado como um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, configurando-se como Transtorno de Espectro do Autismo.

Diante disso, reconhecemos que o TEA define-se como um transtorno que tem início na infância, com características marcantes no processo de desenvolvimento global da criança, comprometendo, principalmente, o desenvolvimento funcional da linguagem (DSM-5, 2014, p. 848), reafirmado por Wilson (2018, p. 19):

Pessoas com autismo apresentam dificuldades de fala e comunicação, que por sua vez prejudicam diretamente a capacidade de interação social (fala + comunicação + interação social = comunicação social). Além dessa particularidade, deve ser perceptível a presença marcante de prejuízos nos comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

Há variadas características presentes em cada indivíduo e cada um se apresenta de uma maneira. Não há como generalizar os sintomas presentes na pessoa com TEA. Diante desse cenário, a Psicomotricidade entra em campo trazendo variadas maneiras de alcançar essa criança que não tem uma busca espontânea por atividades compartilhadas, se isola no seu próprio mundo, com dificuldades de perceber e considerar os outros. Assim, busca amenizar sua condição de isolamento, através de um olhar significativo, sensível e atento, oportunizando à criança possibilidades de se expressar do seu jeito e ser acolhida com afetividade.

## **2.2 Aspectos legais no contexto educacional**

Há muito se fala sobre a importância da inclusão. A Constituição de 1988 estabelece, no Art. 208, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; é crucial que professores estejam capacitados para incluir as crianças e proporcionar uma melhor integração entre os alunos. (BRASIL, 1988, Art. 208)

Após a mobilização dos familiares de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, algumas leis e alguns decretos foram criados com o objetivo de incluir as crianças com TEA na sociedade. Uma lei federal específica para o autismo, sancionada em 27 de dezembro de 2012, foi a Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012). Nessa lei, a pessoa com autismo é reconhecida como uma “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, Art. 1, § 2), e oportuniza direitos básicos de esfera assistencial, político/gestora, científica/acadêmica e educacional/pedagógica. Essa ação insere as pessoas com autismo em clínicas multidisciplinares para tratamento com terapias, que podem regular e ajudar as pessoas com TEA.

Junto a essa lei, há que considerarmos a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB), nº 9.394/96, que vem sendo reformulada em algumas questões, tal como o capítulo III:

- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Portanto, a escola tem papel muito importante na inclusão das crianças com deficiência no Brasil, o que inclui contribuir no desenvolvimento pessoal de seus alunos com TEA e transmitindo conhecimentos no intuito de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Dessa forma, destacam-se algumas leis que, nos últimos três anos, têm trazido asseguração para pessoas com TEA, como retirado do site *autismolegal*<sup>3</sup>. Através da Lei nº 13.977/2020, chamada de *Lei Romeo Mion* (BRASIL, 2020), em

3 Disponível em: <<https://autismolegal.com.br/>>. Acesso em 10 ago. 2023

homenagem ao filho do apresentador Marcos Mion, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), ou seja, Carteirinha da pessoa com autismo, com informações detalhadas bem importantes:

Art. 3º- A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (BRASIL, Lei nº 13.977, 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.)

Em 06 de abril de 2023, o Estado de São Paulo emitiu a Lei nº 17.669 (BRASIL, 2023), que altera o prazo de validade do laudo médico de pessoas com TEA: “Artigo 1º - Fica estabelecido que o laudo médico pericial que ateste o Transtorno do Espectro Autista - TEA passa a ter prazo de validade indeterminado” (grifo como está na Lei). Dessa forma, enquanto a Lei Federal nº 13.977 (BRASIL, 2020) determina a validade de 5 anos para o documento, no Estado do São Paulo já há o reconhecimento de que não há necessidade de refazer a perícia médica, pois a pessoa com TEA não deixa de ter o transtorno com o passar dos anos.

Atualmente, tem surgido mais oportunidades para que pessoas com TEA possam se desenvolver com os atendimentos necessários, seja no contexto clínico, social ou educacional. As leis em vigor estão se aprimorando para buscar atender toda a população com transtornos, de forma que as Pessoas com Deficiência (PcD), o que inclui legalmente pessoas com TEA (BRASIL, 2012), sejam incluídas cada vez mais na sociedade.

No âmbito da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz propostas para a educação básica, em que as crianças desde cedo possam aprender a lidar com situações e aprender a viver com elas (BRASIL, 2017). Isso inclui conviver com transtornos globais e respeitar as diferenças. São estabelecidos seis direitos de aprendizado e desenvolvimento: brincar, conviver, participar, expressar e conhecer-se. Destaco a construção da identidade pessoal, cultural e social que permitirá que a criança tenha oportunidade de conviver com as diferenças e adquirir experiências que vão lhe ajudar em toda a sua trajetória.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de

pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2017, p.38)

### **3. AS PRÁTICAS PSICOMOTORAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: MEMÓRIAS VIVAS DE UMA PROFESSORA PSICOMOTRICISTA**

Por meio do trabalho com o Ensino Fundamental I, o entendimento da profunda relação da alfabetização com a Psicomotricidade foi desenvolvido através de um período de estágio. A partir dessa experiência, ideias foram obtidas por meios dos problemas que surgiram no processo e respostas foram buscadas, implicando na interpretação das ideias dos autores que abordam a temática.

Foi observado que a maioria das crianças estavam ansiosas para as práticas psicomotoras, o que não acontecia com a mesma intensidade nas aulas de Educação Física, por estas não terem oportunidades de um tempo livre de brincadeiras, já que as aulas dessa disciplina eram realizadas somente com atividades dirigidas. Da mesma forma, no momento do recreio, o lanche levava em torno de 25 minutos, o que implicava comer e brincar nesse período. Assim, era nas propostas de práticas psicomotoras que as crianças conseguiam se expressar através de brincadeiras de propostas livres, individuais ou coletivas.

Quando foi apresentada a Psicomotricidade, foi visivelmente percebido que algumas crianças tinham questões comportamentais que dificultavam, inclusive, o processo de alfabetização e, após algumas práticas, já estavam mais propícias a se atentarem ao processo de aprendizagem da construção sistematizada da leitura e da escrita. Essa percepção vai ao encontro do que nos diz Llinares, Rodríguez e Lesme (2019, p. 26):

Esse processo de vinculação e diferenciação para a construção de sua identidade é marcado pela expressão e regulação das pulsões de agressividade e amor, que serão projetadas na sala de Psicomotricidade, na presença de uma situação de jogo livre e um adulto disponível corporalmente ao encontro da relação.

A intenção era fazer a criança agir com espontaneidade sem pressão de ter que fazer ou ser algo. Nos momentos das sessões, a partir da liberdade, aspectos emocionais e físicos estavam relacionados, preparando caminhos para o reconhecimento de si e do outro.

Para a aplicação da Psicomotricidade com crianças, foi necessário adentrar no ambiente escolar com a idealizadora da formação em Psicomotricidade

Heurística, Martha Lovisaro. Ela foi a responsável pela supervisão dessa ação, que aconteceu com a colaboração com uma escola privada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro.

Com a permissão da gestora escolar, as práticas aconteciam 3 vezes por semana e pôde-se observar, através de atividades psicomotoras e vivências, o potencial da Psicomotricidade de propiciar o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas em três grupos de crianças com a faixa etária de 2 e 3 anos, 6 e 7 anos e 8 e 9 anos. Cada grupo foi observado durante 15 sessões, no período de agosto a dezembro de 2021.

As observações realizadas reafirmaram o que o psicomotricista Levin (1995, p. 43) abordou sobre essa questão: “A criança é um sujeito e, portanto, seu ‘fazer’ e seu ‘não fazer’ em sua palavra ou em seu silêncio têm algo particular para dizer que precisa ser olhado, escutado, a partir da posição simbólica”.

Diante disso, o olhar investigativo foi o ponto de partida com o objetivo de, gradativamente, buscar meios para prevenir atitudes emocionais que trariam impedimentos para a aprendizagem escolar daquelas crianças. Foi dada a oportunidade das crianças resignificarem suas atitudes e conviverem com suas emoções de forma leve, o que resultava em melhores condições de estar no coletivo, em um ambiente de aprendizagem sistematizada com regras de comportamento rigorosamente definidas.

Cabe sinalizar essa contradição entre as práticas escolares e as práticas psicomotoras. Enquanto a primeira busca formar (no sentido de colocar os alunos em formas padrões) cidadãos para o mercado de trabalho e para a vida em uma sociedade voltada para a produção demasiada na perspectiva da lógica do capital e, por isso, precisam aprender modos padronizados de ser, agir, produzir e ter nessa sociedade; a segunda busca libertar os corpos dessas formas, valorizando mais a qualidade de ser o que se é do que a busca de ter bens, capital, profissão e tudo que a sociedade da lógica do capital nos cobra.

Nessa perspectiva, a Psicomotricidade Educacional busca a valorização e o respeito dos corpos infantis pelo que eles são no presente e não com o foco no que serão futuramente. Pela Psicomotricidade, a criança experimenta suas possibilidades de ser e agir sem culpa, respeitando sempre três cuidados fundamentais: cuidar do próprio corpo, cuidar do corpo dos outros e cuidar do ambiente. O psicomotricista faz a mediação dessas práticas, de forma que o

ambiente construído para elas contribua para os jogos simbólicos que ajudam essas crianças a reelaborarem suas relações consigo mesmas, com seus colegas e educadores e com o ambiente escolar.

A Psicomotricidade Educacional trabalha com a liberdade do brincar sob um olhar atento e apurado do psicomotricista. A partir dessas brincadeiras, foram traçados caminhos para que a análise do psicomotricista e de sua função durante o estágio mencionado proporcionasse o entendimento da dimensão da responsabilidade do profissional em Psicomotricidade, que deve oportunizar o tempo das sessões e aplicá-lo em práticas que possam ressignificar as brincadeiras livres de corpo em movimento.

### **3.1 Materiais clássicos**

Nessas práticas, podem ser utilizados materiais clássicos como jornais, bambolês, caixa de papelão, rolo de papel higiênico, bolas, cordas, tecidos, tampas de garrafa, folhas secas, dentre outros objetos reciclados, como potes, latas e rolinhos de papéis. Cada material desses apresenta uma simbologia e o psicomotricista os usa de forma intencional, pensando no que quer trabalhar simbolicamente com cada grupo em cada sessão.

Assim, a comunicação simbólica dos materiais pode ajudar muito na decodificação inconsciente das crianças, quando se conectam durante o brincar espontâneo. Apesar da intencionalidade do psicomotricista, as crianças ressignificam esses materiais de acordo com suas vivências particulares, fazendo com que, por exemplo, o tecido represente conforto e segurança para algumas crianças, enquanto, para outras crianças, pode representar a força do super-herói que vai lutar (figuras 1 a 3).

#### **3.1.1 Tecidos**

Durante a sessão, foi escolhido o tecido para observar o que as crianças fariam e aperfeiçoar cada vez mais o olhar psicomotor. Diante dos diversos tecidos de cores e tamanhos diferentes e em analogia ao significado universal do uso dos tecidos, como afirma Vieira (2013), diversas reações são percebidas, entre elas, fazer o adulto aparecer ou cobrir o rosto para suprimir seu olhar, o que simboliza a

proteção da “casa” construindo-as sentados, ajoelhados ou em pé. Pude experimentar a vivência de ações que tiveram muito significado e tudo estava sendo registrado após a sessão.

Figura 1 - Crianças de 3 a 4 anos com tecidos



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 2 - Crianças de 7 a 8 anos com tecidos



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 3 - Crianças de 5 a 6 anos com tecidos



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.1.2 Jornal

Ao oferecer jornal nas práticas psicomotoras, há a intenção do psicomotricista de simbolizar diversas possibilidades. Assim, a princípio manusearam para observar o objeto e em seguida amassaram, construíram roupas, rasgaram e se apropriaram do jornal (figuras 4 e 5). Vieira (2013, p.83) ressalta que “O papel, por ser aconchegante, provoca sensações de calor, de contenções: dá prazer mergulhar porque é quente e libera o movimento e a tensão na descarga de agressividade.”.

Figura 4 - Crianças de 5 a 6 anos com jornal



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 5 - Crianças de 7 a 8 anos com jornal



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.1.3 Bambolês

Os bambolês simbolizam casa, ventre, mãe, união e pode vir carregado de afeto. Na sessão aplicada, houve momento de maternagem e de unidade entre eles. Dentre tantas possibilidades, Vieira (2013, p. 71), destaca que “também representa um espelho, onde imita o que o outro faz. Não se possui o bambolê, mas o bambolê pode possuir, funcionando de maneira oposta à bola, por ser ele que contém.”

Segundo Vieira (2013), o bambolê propicia um espaço limitado que contém e permite viver sensações de ser contido, como a contenção do tipo maternal, que foi percebida no momento do relaxamento em posição fetal de algumas crianças (figuras 6 a 8).

Figura 6 - Crianças de 3 a 4 anos com bambolês



Figura 7 - Crianças de 7 a 8 anos com bambolês



Fonte: acervo da autora, 2021

Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 8 - Crianças de 5 a 6 anos com bambolês



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.1.4 Papel higiênico

Também pode-se utilizar rolos de papel higiênico, com o intuito de despertar a criatividade e observar as ações das crianças. Por estar em rolo, a primeira medida tomada foi desenrolar, rasgar, vestir-se e festejar com tantos rolos espalhados pelo chão. Por outro lado, trouxe acolhimento ao amontoarem e deitarem sobre os papéis picados. Além disso, houve um prazer de destruição. Existem momentos em que é importante proporcionar a possibilidade de destruição sem julgamentos. Reconhecer a pulsão de destruição para podê-la canalizá-la para a destruição construtiva (figuras 9 e 10).

Figura 9 - Crianças de 7 a 8 anos com papel higiênico



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 10 - Crianças de 6 a 7 anos com papel higiênico



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.1.5 Folhas secas e galhos

Embora não esteja na lista dos clássicos, a natureza sempre é um forte atrativo para as sessões. Utilizar folhas secas e galhos, com o intuito de experimentarem o objeto natural e cru, proporciona experiências marcantes. Pude perceber o manuseio e o pisar das folhas, como algo divertido e acolhedor. O aroma agradável e o acolhimento que o objeto trouxe para as crianças levou ao brincar de comidinha e de piscina de folhas. Em certa ocasião, quando foi proposto fazer a representação houve muita criatividade em fazer borboletas (figuras 11 a 14).

Figura 11 - Crianças de 7 a 8 anos com folhas secas



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 12 - Crianças de 5 a 6 anos com galhos



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 13 - Desenho na folha feita por uma criança de 7 anos após a sessão



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 14 - Artes com folhas feitas por uma criança de 7 anos após a sessão



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.1.6 Caixa de papelão

Também pode-se utilizar caixa de papelão, com o intuito de possibilitar a formação de várias construções, empilhamentos, noção de espaço e até berço. Para Vieira (2013), nas sessões, seu uso é carregado de conteúdos simbólicos, ligados à sensação de proteção, aconchego e segurança, evocando vivências regressivas, em geral, ligadas à figura materna. Para algumas crianças, a caixa passou a ser roupa em que se pode observar o desfile de modas. Simbolicamente, surgem princesas e até soldados que foram validados pela psicomotricista em ação (figuras 15 e 16).

Figura 15 - Crianças de 3 a 4 anos com caixa de papelão



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 16 - Criança de 6 anos com caixa de papelão



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.1.7 Corda de malha

Também pode-se utilizar corda de malha, com o intuito de despertar a criatividade. Pode se manifestar como uma cobra, uma linha ou até mesmo como instrumentos de artes para criar figuras. Foi utilizado como teia de aranha para se enroscar, possibilitando a vivência de perigo e fuga. Para Vieira (2023), geralmente a corda é um simples pretexto para brincar, amarrar, sufocar, prender, podendo trazer à tona sentimentos negativos ligados a vivências pessoais (figuras 17 a 19).

Figura 17 - Crianças de 3 a 4 anos com corda de malha



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 18 - Crianças de 5 a 6 anos com corda de malha



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 19 - Crianças de 7 a 8 anos com corda de malha



Fonte: acervo pessoal, 2021

### 3.1.8 Outros materiais

Outros materiais também foram utilizados, por estarem ligados à relação de interesse do grupo (figuras 20 a 27). A decodificação simbólica de cada objeto foi relacionada ao grupo que, por sua vez, lhe atribuiu um valor simbólico. Os materiais também trouxeram a integração do grupo. Para Lapierre (2010), a interpretação decorre da observação dos comportamentos da pessoa. Ela deve permitir a identificação daquilo que o objeto representa e a compreensão dos sentimentos que suscita.

Figura 20 - Crianças de 3 a 4 anos com fantoches



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 21 - Crianças de 5 a 6 anos com fantoches



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 22 - Crianças de 5 a 6 anos com tampinhas de garrafas plásticas coloridas



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 23 - Crianças de 5 a 6 anos com rolinhos de papel higiênico



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 24 - Crianças de 3 a 4 anos com blocos de espuma



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 25 - Crianças de 5 a 6 anos com caixa de ovos (papelão)



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 26 - Crianças de 3 a 4 anos com tatames



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 27 - Crianças de 7 a 8 anos com tatames



Fonte: acervo da autora, 2021

### 3.2 Práticas rememoradas de crianças com TEA na prática escolar pelo olhar psicomotor

Dentre as turmas trabalhadas, havia crianças com autismo leve e moderado não verbal, que ficavam isoladas em um canto ou se infiltravam entre as outras crianças sem ao menos perceberem o que estavam fazendo, por meio de atividades direcionadas de maneira que viessem ao encontro de suas necessidades. Havia um preparo para que as crianças com autismo brincassem e as demais crianças seguissem esse direcionamento. Na verdade, eram as crianças neurotípicas que estavam sendo incluídas nas brincadeiras.

Nas primeiras sessões, pôde-se perceber que o aluno V<sup>4</sup> de 7 anos, com autismo com nível de suporte 1<sup>5</sup>, ao utilizar tecidos nas vivências, demonstrou uma necessidade de ter mais tempo nas atividades, pois sempre pegava mais que os outros e queria ter mais espaços. Durante a vivência do bambolê, ficou por mais tempo de posição fetal dentro do objeto. Ao analisar sua condição na sala de aula, foi notório que o mesmo apresentava a demora em concluir as atividades de escrita. A partir dessa escuta, a professora deu mais tempo ao aluno e, antes do término das sessões, já havia tido uma significativa melhora no seu desempenho escolar.

O aluno X, de 6 anos, também com autismo com nível de suporte 1, ao utilizar a caixa de papelão, apresentou uma agressividade muito forte e destrutiva,

4 Os nomes das crianças foram preservados.

5 De acordo com DSM-5, no nível 1 (que necessita de pouco suporte), é comum a pessoa apresentar um interesse diminuído nas interações sociais, e ter dificuldade em iniciar contatos com os outros, principalmente ao tentar fazer amizades. Em conversas, a criança com autismo desse nível pode dar respostas atípicas ou não conectadas com o assunto e até parar de responder.

rasgando todo o papel e demonstrando muita raiva. Em outro momento, com o uso do jornal, o picou todo e fez um ninho, onde se manteve acolhido. Com essa demonstração, dentre outras, pôde-se perceber a criança angustiada e carente de atenção. Diante do fato, a professora deu mais atenção a essa necessidade, junto aos pais, que buscaram trabalhar essa questão em suas rotinas familiares.

Já o aluno A, de 7 anos, com autismo de nível de suporte 3 (com necessidade de muito apoio), não verbal, seguia com os olhos as brincadeiras das crianças e não se aproximava. Até que, em uma sessão, houve um jogo de “Morto e vivo”, do qual participou de costas para o colega e, em um momento, se permitiu virar e fazer com todos a brincadeira. Foi uma experiência de forte emoção, na qual as crianças queriam abraçá-lo e ele fugia sorridente. Não permitiu os abraços, mas se permitiu participar e interagir de forma prazerosa com seus colegas.

A partir daquele episódio, pudemos perceber que, nos momentos de recreação da escola, não mais se isolava. Ao acolher seu momento de solidão nas práticas psicomotoras, foi diminuindo tal necessidade e passou a buscar estar no meio das crianças, atento a tudo e com sorriso no rosto.

A falta de controle pelas crianças com autismo, de seus impulsos, limites sociais e percepção de espaço de acordo com as atividades, fizeram com que as formas de se expressarem pelo corpo ficassem muito prejudicadas e desorganizadas. Foi então que percebi que as crianças neurotípicas ajudavam e estimulavam as crianças com TEA de uma maneira que conseguiam se ajustar. Havia uma alegria notória, em ambos, ao se relacionarem. As atividades lúdicas permitiram que se apropriassem de sua imagem e esquema corporal e da consciência de seu corpo dentro de um ambiente em grupo.

Mastrascusa e Franch (2016) abordam a relevância do uso da linguagem corporal como forma de se expressar para se comunicar com o mundo ao seu redor. Desse jeito, é possível manifestar seus sentimentos, dores, afetos e até medos. As atitudes de ajuda que foram oferecidas não ocorreram somente pelo contato físico, mas também pelo olhar, pela mímica, pela comunicação verbal, estimulando-as a realizar tarefas, criando vínculos que não foram estabelecidos na sala de aula.

Foram 15 sessões de Psicomotricidade Educacional com cada turma que fizeram tamanha diferença para esses alunos, por meio da inclusão. Para mim, como estudante, pude perceber a importância da Psicomotricidade para estimular as crianças cada vez mais nas descobertas de suas reações e ações, além de impulsionar sua criatividade.

**4 O BRINCAR LIVRE COMO IMPULSO CRIATIVO POTENCIALIZADOR DE FORMAS DE SE RELACIONAR CONSIGO MESMO, COM O OUTRO E COM O**

## **AMBIENTE**

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006).

### **4.1 A importância do brincar livre**

O brincar é uma grande potência para o desenvolvimento cerebral da criança. Uma das melhores maneiras de nos conectarmos com uma criança é estarmos disponíveis para conhecer o seu mundo. Ao observarmos uma criança brincando sem regras, livremente, percebemos que as horas não têm importância e que o tempo vivido nesse brincar é um tempo valioso. Ela dá vida aos brinquedos, cria seu próprio contexto e se permite entrar em um mundo de faz-de-conta.

A brincadeira do faz-de-conta ou também conhecida como jogo simbólico é uma atividade lúdica importante para as crianças desenvolverem sua autonomia, é através da interação com as pessoas e objetos do seu meio que elas têm oportunidades de expressar suas aprendizagens, porque não estarão apenas brincando, mas sim desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos. (CUNHA, 2007, p. 23).

No jogo simbólico, as crianças constroem uma relação entre a fantasia e a realidade. Na fantasia, elas desfrutam da imaginação para fazer representação de papéis, imaginar e, em relação à realidade, são capazes, de acordo com a situação de dificuldades que vivem, despertarem suas brincadeiras.

Para falar de brincar, é importante refletir, primeiramente, sobre o direito de brincar e sua importância. Desde bebê, a criança, ao se sentir livre, brinca com objetos ao seu redor. O que lhe dá direito de escolher, olhar, pegar, morder... Para que isso seja possível, é necessário colocar objetos acessíveis para que a criança tenha oportunidade de alcançá-los. Com essa ação, a criança desperta o prazer

naquele ambiente e conquista o desenvolvimento psicomotor e isso será contínuo por toda a sua vida.

Segundo Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 241), “Brincar não é de maneira nenhuma uma preparação para ações futuras. Vive-se o brincar quando ele é vivido no presente.”. O brincar infantil é uma ação que pode ser vivenciada sozinha ou em grupo, estar diante de um olhar adulto ou não. Nesse ato valioso, a criança é o que representa e não se envergonha de assim ser. Ela vive o momento e deseja crescer, pois quer fazer o que os adultos de sua vivência fazem. Isso funciona como um organizador do psiquismo que é vivido intensamente no brincar. É no livre brincar que a criança se permite explorar novas possibilidades, se relacionando ativamente e criativamente com o mundo em sua volta e consigo mesma.

#### **4.2. O brincar livre nos primeiros anos do Ensino Fundamental**

Na escola, local onde as crianças se encontram, muitas vezes esse brincar livre é impedido. O tempo que a criança passa brincando não é de forma alguma perdido. Permitir o brincar espontâneo em um momento da escola é estar investindo também na aprendizagem. Perceber o aluno como criança também não anula seu lugar de aluno nesse contexto educacional. Da mesma forma, o professor é adulto e educador (SCHAEFER, 2021).

Infelizmente, no ambiente escolar, devido à demanda conteudista, o brincar passou a ser privilégio apenas das crianças na Educação Infantil, uma vez que, em algumas instituições, apenas crianças pequenas podem participar de brincadeiras espontâneas. Por conseguinte, alunos e alunas do Ensino Fundamental 1, com idades entre 6 e 10 anos, são aqueles e aquelas que devem reprimir a vontade de brincar, têm um curto período de intervalo de lanche para focar apenas nos estudos. Isso resulta em indivíduos que precisam amadurecer (no sentido de adultizar) antes do tempo, uma vez que essa fase da infância anseia por brincadeiras e jogos que se utilizam do imaginário.

Suspende-se sua vida de criança, suas características singulares e próprias da infância a qual pertencem para se juntarem a um grupo de alunos que está lá para aprender o que os professores pretendem ensinar, para produzir e para assegurar a construção do conhecimento desejado por outros, a saber, os adultos (SCHAEFER, 2021).

Brincadeiras livres devem sempre ser estimuladas entre as crianças, uma vez que não são menos importantes do que o ensino curricular. A escola deve garantir essa prática para os alunos do Ensino Fundamental. Algumas brincadeiras dirigidas também irão promover a ludicidade, especialmente na inclusão do Transtorno do Espectro do Autismo, com respeito às etapas de dificuldades e às diferentes maneiras de brincar, que irão prepará-los para uma aprendizagem eficaz.

Crianças com TEA apresentam mais dificuldades de compreender o faz de conta, por isso, o estímulo é essencial para que crianças com autismo façam parte das brincadeiras. Em todos os casos, torna-se fundamental que o nível de brincadeira esteja adequado ao desenvolvimento das crianças. “Em suma, há vida dentro do ambiente escolar com todas as suas complexidades, singularidades e histórias; há relação entre pensar e agir, entre movimento e aprendizagem.” (SCHAEFER, 2021, p. 21).

Se o brincar ajuda no conhecimento, então é necessário que o professor apoie esse momento importante, pois nada será feito se não se afetarem por essa forma de educação. O profissional precisa aumentar a criatividade, o entusiasmo, a alegria e observar as crianças no decorrer do brincar. É necessário que o educador entenda o brincar da criança, que, a partir desse olhar observador, perceba o momento de incluir a criança com autismo no contexto da brincadeira. Ainda que seu brincar seja individual, ele está inserido no campo das brincadeiras. Os adultos contribuem nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais de outras gerações, mas sem obstruir ou adulterar a iniciativa própria da criança (WINNICOTT, 2019).

O brincar, na teoria winnicottiana, é permitir que a criança tenha acesso à brincadeira e ressignifique o modo de brincar de acordo com sua fantasia e imaginação. Por intermédio da capacidade de brincar, ela consegue se expressar através de variadas linguagens.

Uma perspectiva importante do presente trabalho é pensar que crianças com autismo, embora tenham características variadas, não deixam de ser crianças, necessitam da ludicidade e, muitas vezes, aprenderem a brincar. Quando estão em contato com outras crianças, têm a oportunidade de construir suas próprias brincadeiras, relacionando-se com elas ou não.

Faz-se clara a importância de se trabalhar a Psicomotricidade para a aprendizagem escolar, pois a educação psicomotora proporciona o desenvolvimento

motor, cognitivo e afetivo, contribuindo com o desenvolvimento integral da criança, sendo essencial para sua socialização e assimilação das aprendizagens escolares.

A educação psicomotora contribui para o pleno desenvolvimento cognitivo e motor do aluno, sendo desenvolvida através de brincadeiras que favorecem o desenvolvimento de habilidades e da criatividade das crianças. Portanto, é importante que o psicomotricista mantenha-se em constante observação para apoiar e intervir quando necessário e de forma adequada, sem interromper e sem ofuscar o desenvolvimento da criatividade da criança.

Portanto, a Psicomotricidade é de fundamental importância para a educação, por remover a visão de que o aluno é uma estatística e o torna um corpo em movimento que deve ser visto, compreendido e estudado. A partir das analogias de Winnicott (2019), foi possível embasar a ideia de que a Psicomotricidade infantil no ambiente escolar alcança uma nova forma de se brincar e possibilita uma real mudança na vida escolar e interpessoal dos indivíduos.

A análise do psicomotricista e de sua função durante o estágio mencionado proporcionou o entendimento da dimensão da responsabilidade do profissional psicomotricista, que deve oportunizar o tempo das sessões e aplicá-lo em práticas que possam ressignificar as brincadeiras espontâneas de corpo em movimento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve o propósito de verificar os benefícios da Psicomotricidade em crianças com autismo. A partir de dezenas de sessões de Psicomotricidade Educacional com crianças de 3 a 8 anos, práticas realizadas através de estágio, foi constatado que o brincar livre e em grupo favorecem a interação social e oportuniza o prazer de novas descobertas. Foram utilizados materiais clássicos e sucatas para que as sessões oferecessem função estrutural e simbólica, que foram utilizados como meio de aproximação e estabelecimento de vínculos. O principal material foi o corpo próprio e o corpo do outro.

As sessões vivenciadas serviram de base para reforçar a importância da Psicomotricidade Educacional e o auxílio preventivo para os professores diante da inclusão escolar e o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo que permanecerão com o indivíduo.

Portanto, pode-se afirmar que este trabalho aponta a grande importância da Educação Psicomotora para o desenvolvimento da criança ao longo de seu crescimento. O papel da Psicomotricidade é auxiliar na educação do corpo, entendendo que a mente faz parte dele.

## REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier fantasmas de ação e prática psicomotora**. Tradução Maria Cristina Batalha. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2007.

AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, Andre. **Bruno**: psicomotricidade e terapia. Tradução Alceu. Fillmann. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AUTISMO E REALIDADE. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/>>. Acesso em 10 ago. 2023.

AUTISMO LEGAL. Disponível em: <<https://autismolegal.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ABP, Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.977, 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMARGO JR, Walter. Aspectos Médicos. In: CAMARGO JR., Walter (org.). **Intervenção precoce no autismo**: guia multidisciplinar – de 0 a 4 anos. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DSM-5 - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

INSTITUTO SINGULAR. Disponível em: <<https://institutosingular.org/caracteristicas-niveis-autismo/>>. Acesso em 10 ago. 2023.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. Tradução de Julieta Jerusalinsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LLINARES, M. L.; RODRÍGUEZ, J. S; LESME, T. C. M. **Os transtornos do vínculo**: análise e intervenção a partir da Psicomotricidade Relacional – “caminhando em direção a uma relação segura”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora Ediciones, 2019.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação**: Psicomotricidade Relacional no ambiente educativo. São Paulo: Evangraf, 2016.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Athena, 2004.

SÃO PAULO. **Lei nº 17.669, de 6 de abril de 2023**. Dispõe sobre o prazo de validade do laudo médico pericial que atesta o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

SCHAEFER, Katia Bizzo. **O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora, 2021. WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de Breno Longhi. São Paulo: Ubu, 2019.