

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE**  
**CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE**  
**EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA**

**LUÍZA DUTRA FERRARI MERLI**

Brasília - DF  
2023

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUÍZA DUTRA FERRARI MERLI

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE  
CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação Física como  
requisito básico para a conclusão do Curso de  
Educação Física – Licenciatura, sob orientação do  
professor Dr. Renato Bastos João.

Brasília-DF

2023

LUÍZA DUTRA FERRARI MERLI

**A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE  
CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Renato Bastos João (Orientador)  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Jéssica Frasson  
Universidade de Brasília

Brasília-DF

2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pai que são e sempre serão a minha base sólida, o lugar que eu posso voltar quando as situações são de alegria, mas, principalmente, quando são de tristeza e sofrimento. Mãe e pai, vocês são a razão da minha dedicação, esforço, cuidado e amor, porque aprendi tudo isso vivendo e convivendo com vocês. Obrigada por terem me ensinado que a educação é o melhor caminho a ser trilhado.

Agradeço as minhas avós e meu avô que tanto me mimam, me apoiam e me incentivam. Ao meu falecido avô, agradeço pelos ensinamentos que passou ao meu pai, e sei que você estaria muito orgulhoso de mim.

Aos meus tios, tias, padrinhos, madrinhas, tios e tias postiços, obrigada por confiarem no meu potencial.

Às minhas amigas de longa data, Júlia Fontes e Gabriela Moraes, obrigada por acreditarem em mim quando eu mesma deixo de acreditar.

Aos amigos que fiz na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília pelas trocas de experiências e momentos de diversão e leveza. Em especial, à minha amiga Vanessa Hack que eu tive o prazer de dividir a caminhada construindo conhecimentos dentro e fora da faculdade, lamentações, reclamações, risadas e carinho.

Às pessoas conhecidas que pude conversar, trocar vivências, ideias e conhecimentos, ao longo dos últimos três anos, e que de maneiras simples e transformadoras contribuíram para mudar ou/e melhorar as minhas perspectivas sobre a vida ou/e sobre a graduação.

Ao meu professor orientador, Renato Bastos João, por ter embarcado comigo nessa montanha-russa de emoções que é elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso. Obrigada pelos ensinamentos, pelos conselhos, pela paciência, pelo apoio e pelas oportunidades que me proporcionou.

*“A consciência do mundo e a consciência de si  
como ser inacabado necessariamente inscrevem o  
ser consciente de sua inconclusão num  
permanente movimento de busca.”*

**Paulo Freire**

## RESUMO

A psicomotricidade relacional é uma perspectiva teórico metodológica da Psicomotricidade capaz de atrelar a psicomotricidade com os conhecimentos da psicanálise, a qual tem a intenção de proporcionar um ambiente educativo e terapêutico para os seus praticantes. Dessa maneira, é uma abordagem considerável para tratar obstáculos enfrentados por crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Em decorrência disso, o objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma revisão de literatura, as implicações da psicomotricidade relacional no desenvolvimento de crianças com TEA em aulas de Educação Física durante a infância. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfica com a seleção de artigos e livros de maneira arbitrária a critério da autora. A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível discutir sobre Educação Física e Educação Inclusiva, psicomotricidade e suas diferentes abordagens metodológicas de ensino, psicomotricidade relacional e seus fundamentos teórico-metodológicos, considerações sobre os Transtornos do Espectro Autista e a psicomotricidade relacional e, por fim, psicomotricidade relacional, Educação Física na infância e os Transtornos do Espectro Autista. Os resultados apontam para indícios benéficos para o aparelhamento psíquico das crianças com Transtornos do Espectro Autista, no que diz respeito ao desenvolvimento da função egóica, a partir de intervenções da psicomotricidade relacional em aulas de Educação Física durante a infância e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo destas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** psicomotricidade; psicomotricidade relacional; educação física; transtornos do espectro autista; autismo.

## **ABSTRACT**

Relational psychomotricity is an area of knowledge capable of associating psychomotricity with the knowledge of psychoanalysis, which aims to provide an educational and therapeutic environment for its practitioners. Therefore, it is considered to be an approach to address the challenges faced by children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) go through. As a result, the main objective of this study is to analyze, through a narrative review, the implications of relational psychomotricity on the development of children with ASD in Physical Education classes during infancy. With that in mind, a bibliographical search was conducted, selecting scientific papers and books that met the author's criteria. Then, it was possible to discuss about physical education and inclusive education, psychomotricity and its different methodological approaches in teaching, relational psychomotricity and its theoretical and methodological foundations, thoughts on Autism Spectrum Disorder and, to sum it all, the intersection of relational psychomotricity, Physical Education during childhood and Autism Spectrum Disorder. The results indicate a positive outcome on the psychic structures of children with Autism Spectrum Disorder, regarding the development of egoic functions, as of relational psychomotricity interventions in physical education classes in early years and, hence, to social, affective, motor and cognitive growth of said kids.

**KEY WORDS:** psychomotricity; relational psychomotricity; physical education; autism spectrum disorder; autism.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
<b>3. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>14</b>
3.1. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS .....	14
3.2. OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	16
3.3. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA.....	19
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>21</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>22</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos da Psicomotricidade ganharam notoriedade em meados do século XX, e em seu princípio, estavam voltados apenas para o desenvolvimento motor dos indivíduos. Depois, fundou-se na questão do desenvolvimento integral das crianças com enfoque em atividades no âmbito da motricidade e as suas relações com o mundo interior (psiquismo) e o mundo exterior dos envolvidos (AQUINO *et al.*, 2012).

Conforme propõe a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1999), trata-se de uma ciência que tem como “objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”, corpo este determinado pelos processos de maturação biológica e como origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Nesta área é “empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”. Além disso, a Psicomotricidade pode ser entendida como uma área interdisciplinar e transdisciplinar (COSTA, 2008) que estuda e investiga as relações e influências tanto na esfera do psiquismo quanto na esfera do corpo e da motricidade, a partir das quais, em sua unidade, derivam diretamente as manifestações biopsicossociais de cada sujeito em seu contexto social (FONSECA, 2010).

Com o avançar dos estudos ao redor da psicomotricidade, pode-se considerar que se delinearam duas vertentes ou abordagens metodológicas da psicomotricidade: a funcional e a relacional.

A psicomotricidade funcional é baseada na análise do indivíduo, que tem a intenção de auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo, utilizando atividades em que a criança desenvolve os aspectos mentais, motores, psicológicos, sociais e culturais (LAUREANO; FIORINI, 2021).

Gonzaga *et al.* (2015) destaca que a psicomotricidade funcional faz o uso de intervenções lúdicas como as brincadeiras, construções simbólicas (faz-de-conta), utilização de materiais que proporcionam contraste visual e sensorial, jogos, brinquedos com diferentes texturas, odores, sons e formas. Laureano e Fiorini (2021) evidenciam uma abordagem funcional da psicomotricidade em que os frutos são perceptíveis quando por meio do brincar as crianças são capazes de melhorar suas habilidades de movimentar-se e possibilita que elas enfrentem desafios no âmbito motor, cognitivo e afetivo. Além disso, a psicomotricidade funcional é por muitas vezes utilizada para avaliar a evolução psicomotora de crianças a partir

de alguns quesitos como: esquema corporal, equilíbrio, desenvolvimento motor, tonicidade, imagem corporal, linguagem e noção espaço-temporal (LAUREANO; FIORINI, 2021; SILVA; PREFEITO; TOLOI, 2019).

Já a psicomotricidade relacional (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005) é uma prática na qual o enfoque está nas possibilidades do sujeito expressar-se por meio do movimento, e como consequência disso, de forma não verbal, lidar com as experiências vividas, rancores, mágoas, ajudando a trazer para a linguagem verbal aquilo que antes era dificultoso de expressar (SILVA; SOUZA, 2018).

A psicomotricidade relacional também é uma abordagem capaz de olhar para outra questão: a importância da relação da criança com o seu corpo e como os sistemas de comunicação dela com o ambiente são importantes para o conhecimento de si mesma e da apreensão do mundo que a cerca (KUMAMOTO, 2012). Nesse sentido, Kumamoto afirma que o principal instrumento de comunicação de uma criança é o seu corpo, desde os seus primeiros momentos no mundo, e por meio dessas interações do corpo com o ambiente ela desenvolverá suas habilidades físicas, cognitivas e afetivas as quais caminharão para um “aperfeiçoamento progressivo capaz de facilitar a integração e comunicação do indivíduo com o seu ambiente” (p. 232).

A escola é um ambiente rico em relações interpessoais que se dão entre as crianças e os demais sujeitos que compõem o ambiente, e dessa maneira é possível observar comportamentos diversos, dentre esses o de crianças que se diferem das demais como as que se enquadram nos Transtornos do Espectro Autista (TEA). Com isso, cabe à escola buscar estratégias pedagógicas capazes de inserir a criança com TEA no convívio com os seus pares e, também, mitigar as suas dificuldades frente ao aprendizado. Logo, a Educação Física Escolar pode ser um espaço pedagógico favorável para crianças com TEA por meio da psicomotricidade relacional.

A Educação Física na escola durante o período da infância apoia-se em vários conteúdos numa tentativa de promover a integralidade do sujeito, como o brincar, o jogar, o movimentar e etc.. Sendo assim, o corpo é elemento fundamental nesses momentos em que a Educação Física é ofertada, pois é por meio dele que a criança será capaz de obter conquistas motoras, emocionais, cognitivas, relacionais e socioculturais tornando-se mais desenvolvida e saudável (TAVARES; SILVA, 2010). Em vista disso, a Educação Física Escolar alinha-se com a abordagem psicomotora no que diz respeito à utilização do corpo em movimento como ferramenta promotora do desenvolvimento global dos indivíduos (SILVA; SOUZA, 2018).

Para além da psicomotricidade ser utilizada como uma ferramenta do educar, mais comumente a partir da vertente funcional, focada no desenvolvimento das capacidades psicomotoras (esquema corporal, coordenação motora geral, noção espacial etc.), ela também pode ser terapêutica, pois “remete à condição do homem em expressar-se por meio do movimento, fazendo com que este possa dizer, de maneira não-verbal, sobre suas experiências vividas, suas frustrações, ajudando-o a trazer para a linguagem aquilo que antes era árduo de expressar” (SILVA; SOUZA, 2018, p. 502). E essa abordagem da psicomotricidade que busca desvendar o psiquismo inconsciente por meio da relação entre a linguagem corporal-tônica e a linguagem verbal, de modo a torná-lo “palpável” para ser entendido e enfrentado é caracterizado como psicomotricidade relacional (LAPIERRE; BATISTA; VIEIRA, 2005) e sua base teórica está fundamentada, principalmente, na psicanálise.

Tomada esta perspectiva da psicomotricidade, a prática educativa e terapêutica pode ser um caminho que proporcionará, mais qualidade de vida para as crianças, mais especificamente as com TEA, já que de acordo com Volkmar e Wiesner (2018), o TEA pode ser entendido como déficits significativos na capacidade de socializar do indivíduo. Além disso, de acordo com o DSM-5 as crianças portadoras de TEA podem apresentar limitações motoras, comportamentos e interesses estereotipados (estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia), padrões e restrições comportamentais e dificuldades em manter e compreender relacionamentos, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal e etc. (APA, 2014).

Dessa maneira, as crianças com TEA possuem limitações na capacidade de socializar e transcendem essa área podendo apresentar limitações nas suas habilidades e capacidades motoras. Pois, acredita-se que essas esferas não são dissociáveis. Assim, Fernandes, Gutierrez Filho e Rezende (2018) destacam que colocar em prática, especificamente a psicomotricidade relacional, pode implicar numa “observação, ou seja, a existência de um espaço de escuta do corpo, em que as manifestações conscientes ou inconscientes dos desejos, vontades e necessidades da criança se expressam corporalmente através do tônus, dos gestos, dos movimentos e das diferentes formas de brincar” (p. 703).

Entendendo que os Transtornos do Espectro Autista estão relacionados às dificuldades de um indivíduo em se socializar, a psicomotricidade relacional tem por objetivo proporcionar um espaço em que serão trabalhadas as suas questões afetivas que lhe proporcionarão a evolução da personalidade e a inserção social (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010). O jogo espontâneo (LAPIERRE; BATISTA; VIEIRA, 2005) é ofertado em aulas de Educação

Física com o objetivo de colocar a abordagem da psicomotricidade relacional em prática, onde há a exploração do brincar, a qual, a partir de uma perspectiva psicanalítica é um momento benéfico para entender as necessidades e manifestações da criança. A concepção de uma Educação para Todos é algo muito recente. Por isso, para dialogar sobre Educação Inclusiva, não é possível deixar de mencionar a Declaração de Salamanca de 1994. O documento internacional é um marco sobre a temática porque menciona diretrizes para o estabelecimento de uma Educação para Todos nas redes regulares de ensino, tratando do direito à educação para todas as crianças, a urgência em combater atitudes discriminatórias a fim de criar uma escola acolhedora, o respeito à singularidade e ao tempo de aprendizagem de cada criança e a necessidade dos sistemas educacionais estarem preparados para lidar com as diferentes características, habilidades e interesses de cada criança (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva é um movimento que vai na direção de ações de cunho político, cultural, social e pedagógico, baseada numa educação que atrela os direitos humanos e o ensinar, se distanciando de “circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” e colocando o ambiente escolar no centro do debate de superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 5).

As escolas capazes de se apossarem da concepção de Educação Inclusiva podem proporcionar aos seus alunos um ambiente baseado na solidariedade entre crianças com deficiência e seus pares. Oferecendo uma assistência adicional, àqueles que necessitarem, com a intenção de garantir uma educação efetiva (UNESCO, 1994). Laureano e Fiorini (2021) e Silva, Prefeito e Tolo (2018) destacam a demanda de uma escola que seja hábil em atender a todos e a todos os carecimentos de uma criança, “garantindo uma educação de qualidade a todos independente do seu estilo ou ritmo de aprendizagem” (p. 322).

Incluir crianças portadoras de alguma deficiência ou transtorno é uma maneira de construir relações solidárias entre as crianças com necessidades educacionais peculiares e os seus pares e é papel das escolas garantir que essa educação seja feita de maneira satisfatória (LAUREANO; FIORINI, 2021).

As aulas de Educação Física são de suma importância como um ambiente capaz de proporcionar experiências em que as crianças sejam capazes de criar, inventar, descobrir, reelaborar conceitos e ideias sobre os movimentos (BASEI, 2008). Desse modo, a Educação Física como uma componente curricular está imensa na responsabilidade de garantir a participação de crianças com deficiências nas aulas visando o seu desenvolvimento de maneira holística (UNESCO, 1994).

As situações e desafios enfrentados numa Educação Física Inclusiva são diversos, passando pela discriminação sofrida por crianças com deficiências durante as aulas, o desrespeito quanto a limitações de aprendizagens por parte de seus pares e a dificuldade e, às vezes, falta de formação profissional por parte dos docentes sobre como viabilizar e tornar a construção do saber acessível para todos que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem (LAUREANO; FIORINI, 2021). Por isso, deve-se focar na capacitação dos professores, pois esse é um fato crucial para que se estabeleça a inclusão no ambiente escolar (UNESCO, 1994).

Dessa maneira, o trabalho parte da seguinte pergunta: quais as implicações da psicomotricidade relacional no desenvolvimento de crianças com Transtornos do Espectro Autista em aulas de Educação Física na infância? A partir da problematização citada, é definido como o objetivo geral desse trabalho, analisar, por meio de uma revisão de literatura as implicações da psicomotricidade relacional no desenvolvimento de crianças com TEA em aulas de Educação Física durante a infância.

## **2. METODOLOGIA**

Com base no problema de pesquisa definido, optou-se por uma revisão de literatura para embasar as questões já apresentadas, pois a partir de um embasamento literário é possível construir maneiras significativas e eficazes para lidar com crianças com Transtornos do Espectro Autista a partir da psicomotricidade relacional.

Os artigos e livros selecionados foram delimitados de maneira que fosse capaz de atingir o objetivo anteriormente exposto, mas também que fizessem sentido com o olhar que a professora tem para com o processo de educar e que contribuísse para sua formação profissional. Desse modo, não poderia deixar de serem selecionadas as principais obras do idealizador da psicomotricidade relacional, o francês André Lapierre, que norteou e embasou grande parte do trabalho.

Dessa maneira, revisão de literatura foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é aquela que se apossa de um material científico já elaborado e propõe analisar várias posições acerca de um problema. O autor também destaca a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p.47) como uma vantagem da pesquisa bibliográfica. No caso desta pesquisa foram levantados artigos científicos e livros.

### **3. REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A psicomotricidade relacional é uma abordagem derivada da grande área que é a psicomotricidade, mas, diferentemente da psicomotricidade funcional, a psicomotricidade relacional visa desenvolver e aprimorar conceitos relacionados à globalidade humana (LAPIERRE; BATISTA; VIEIRA, 2005). Idealizador da abordagem, o francês André Lapierre, percebeu uma lacuna na maneira da psicomotricidade ser abordada, e numa tentativa de se distanciar de um viés clínico, a mudança de paradigma veio quando a abordagem buscou aproximar-se e dar ênfase na importância da comunicação corporal e do que é possível observar e interpretar a partir da sua manifestação (LAPIERRE, 2002).

As bases epistemológicas da psicomotricidade relacional estão pautadas na psicanálise freudiana e de suas discussões em torno do inconsciente, da transferência e da imagem corporal (SIMEÃO *et al.*, 2019). Além disso, a psicanálise dialoga sobre questões centrais para a psicomotricidade relacional: “concepção fundamental centrada no corpo do sujeito desejante, uma ruptura de uma estrutura terapêutica fundada na técnica, um campo de análise emocional, suas relações de afeto com o outro, o que pode contribuir para a participação do corpo em todas suas dimensões, a partir de situações lúdicas e numa vivência dinâmica” (SIMEÃO *et al.*, 2019, p. 19).

A psicomotricidade relacional preza pelas relações psicofísicas e socioemocionais manifestas pelo sujeito com um olhar terapêutico, pois a prática permite que da criança ao adulto sejam solucionados e expressos conflitos da ordem relacional. Isso é possível porque a psicomotricidade relacional fundamenta-se nos estudos psicanalíticos de Sigmund Freud, os quais revelam que os conflitos psicosssexuais (afetivo-emocional) inconscientes são a grande fonte para entendermos como funciona o aparato mental de cada indivíduo e dando espaço para a decodificação de comportamentos atuais visualizados no âmbito simbólico. A abordagem psicomotora relacional abre espaço para assumir o ser humano em sua totalidade, por meio da manifestação de seus desejos, sentimentos, medos, ambivalências, tanto consigo mesmo quanto com os demais envolvidos (LAPIERRE; BATISTA; VIEIRA, 2005).

Visto que os jogos são uma possibilidade de colocar em prática os conhecimentos da Educação Física e, advinda dos jogos, as brincadeiras também são possíveis. Segundo Simeão

*et al.* (2019) é na vivência dos jogos que a criança desenvolve sua capacidade de medir seu próprio desempenho e construir suas habilidades corporais. Em vista disso, o jogo espontâneo é a maneira em que a psicomotricidade relacional é apresentada aos praticantes (LAPIERRE, 2002).

O jogo espontâneo é uma prática caracterizada pelo enfoque no prazer do brincar. Podendo ser definido como o jogo em que o corpo participa em todas as dimensões, com destaque para a comunicação não verbal, por meio de situações lúdicas e espontâneas com ênfase nas situações espontâneas em que são expressos sentimentos desencadeados pela experiência prática, que no final serão traduzidos pelo olhar e pelo conhecimento do psicomotricista em termos conscientes (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005). A metodologia do jogo espontâneo é capaz de trazer as atitudes mais primitivas, que ficam guardadas, e podem se manifestar no momento do jogo de maneira agressiva e inadequada ou, também, a partir de pulsões de vida como: inibição, agressividade simbólica, domesticação, fusionalidade e autonomia (SIMEÃO *et al.*, 2019). Dentro do jogo, estará presente um mediador, podendo ser um professor ou um psicomotricista “que tem como função observar, manter uma postura de escuta, estar aberto para o aluno e disponível tanto corporal quanto emocionalmente” (TAVARES; SILVA, 2010, p. 65).

Nesse sentido, o jogo foca em toda a organização tônica, involuntária, espontânea, que integra a experiência afetiva e emocional dos praticantes necessariamente ligadas às pulsões, às proibições, aos conflitos relacionais, ao inconsciente (TAVARES; SILVA, 2010). O jogo espontâneo, ou também chamado de jogo simbólico, é proposto e vivido em três etapas: o rito de entrada; o momento do brincar e o rito de saída. O momento dos ritos é de suma importância, pois é quando são estabelecidos laços e canais de comunicação entre os profissionais envolvidos no momento do brincar e as crianças, são passadas as regras e, ao final no rito de saída, é aberto um diálogo com as crianças sobre avaliações da aula. Já o momento do brincar é voltado para a prática do jogo espontâneo, onde as experiências corporais e vivências simbólicas podem ser visualizadas, permitindo trocas entre os envolvidos e os objetos da prática (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010). Além disso, conforme o Conselho Internacional de Análise Relacional (2015) para que haja uma intencionalidade com o desenvolvimento dos indivíduos que participam do jogo espontâneo, a postura do profissional envolvido é significativa, pois ele necessita ter “a capacidade de decodificar, intervir e responder de forma a proporcionar possibilidades de desenvolvimento e evolução em direção à autonomia e socialização” da criança.

Durante o jogo espontâneo é possível vivenciar duas situações: o jogo sensório-motor em que as crianças estabelecem interações com os objetos propostos e o jogo simbólico onde será possível visualizar a construção das brincadeiras a partir do simbolismo dos objetos, das intervenções do profissional envolvido e das relações emocionais e afetivas que crianças serão capazes de desenvolver em meio ao jogo.

A seleção de materiais/objetos para o jogo espontâneo é um dos pontos-chaves para uma boa prática. Para Lapierre (2002), os materiais possuem uma carga emocional para as crianças envolvidas no jogo, pois eles dispõem da capacidade de catalizar determinados comportamentos. Dessa maneira, a depender das características próprias dos objetos apresentados às crianças, estes são capazes de trazer à tona comportamentos da ordem do inconsciente das crianças. A exemplo disso, os cobertores de lã por possuírem um aspecto de maciez e gerar uma sensação de “aquecimento” são materiais que promovem a regressão e o contato fusional, podendo ser utilizados como elemento agressivo também. Já as caixas de papelão por possuírem uma cavidade geram o desejo na criança de entrar de corpo inteiro e de imaginar que a caixa é um automóvel, um foguete ou um berço (LAPIERRE, 2002). O estudioso Lapierre (2002) aponta outros objetos que podem fazer parte do jogo espontâneo como jornal, lençóis, bambolês, bolas, cordas entre outros.

### **3.2. OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

A literatura converge no entendimento de que os Transtornos do Espectro Autista são caracterizados pela dificuldade que as crianças apresentam no estabelecimento de uma interação social com as pessoas que as cercam, comportamentos estereotipados e repetitivos e a uma defasagem na comunicação (SILVA; SOUZA, 2018; SILVA; PREFEITO; TOLOI, 2019; LAUREANO; FIORINI, 2021; GONZAGA *et al.*, 2015; KUMAMOTO, 2012).

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) também podem ter outras características como dificuldade em se comunicar e interagir socialmente, o que inclui comportamentos como comunicação não verbal característica, déficits no desenvolvimento motor, dificuldades para desenvolver, compreender e manter relacionamentos, padrões restritivos e repetitivos de comportamento etc. (LAUREANO; FIORINI, 2021). Conforme Laureano e Fiorini (2021) a etiologia dos Transtornos do Espectro Autista ainda é um enigma, mas a ciência segue na busca pelo entendimento total dos transtornos.

Assim como vários outros conceitos no meio científico, os Transtornos do Espectro Autista são conceituados por diferentes olhares. De acordo com Volkmar e Wiesner (2018), uma perspectiva com o viés clínico, conceitua os Transtornos do Espectro Autista como déficits significativos na capacidade de socializar do indivíduo e a explicação para tal são questões genéticas e neurológicas. Ademais, Simeão *et al.* (2019) citou que o autismo se caracteriza pelo comprometimento das seguintes áreas: comunicação, socialização e comportamento.

Entretanto, em consonância com o presente trabalho, a psicanálise possui outras considerações em relação ao TEA. Nesse âmbito, os Transtornos do Espectro Autista podem ser caracterizados como, em sua característica predominante, a fragmentação do funcionamento psíquico. Assim, os indivíduos portadores do autismo apresentam um quadro de desmantelamento onde ocorre a interrupção e desorganização da atividade mental, o que pode ser exemplificado com eventos e experiências se tornarem descontínuos e não passíveis de se conectarem (ÁVILA, 1997). Indo mais além, Ávila (1997) elucidou que “quando o self se desmantela em seus componentes sensoriais devido à suspensão da função egóica da atenção, um ego coerente cessa de existir temporariamente; cada fragmento ou componente se reduz a seu estado primitivo, dominado pelo id e por sua economia e dinâmica” (p. 14).

Cabe esclarecer que os termos citados e utilizados nas explicações do autor se referem à noção de aparelho psíquico proposta por Freud em sua segunda tópica. Nesta concepção, o aparelho psíquico se organiza a partir de três instâncias fundamentais: id (isso), ego (eu) e superego (supereu). Cada uma delas guardando características e funções específicas. O id é onde a psique se origina, está relacionado aos processos corporais do indivíduo e possui conteúdos inconscientes, mas inatos e hereditários e também recalçados e reprimidos. O ego age como um mediador dos interesses da totalidade da pessoa, mesmo assim possui uma autonomia relativa. Já o superego tem o papel de juiz, julgando moralmente e sendo um censor do ego, estabelecendo o que é certo e errado (LAPIERRE, 2010).

Gonzaga *et al.* (2015) elucidada que por meio do lúdico, as crianças são capazes de ultrapassar barreiras que estão associadas às suas dificuldades em socializar e em criar e manter vínculos afetivos principalmente, algo extremamente positivo no que diz respeito às crianças com TEA, pois é por meio do vínculo afetivo que a função egóica pode se estabelecer, possibilitando, então, a mediação entre o sujeito e o mundo, e neste, sobretudo, sua relação com o outro. Segundo Silva e Souza (2018) os benefícios da abordagem psicomotora com crianças autistas são diversos, mas, destacam a importância de planos

individuais serem traçados, entendendo a singularidade de cada criança, para que os ganhos sejam atingidos num contexto de melhora das capacidades motoras, afetivas, cognitivas e das crianças. Ainda, a criação de um vínculo afetivo e comunicativo entre o professor e a criança é benéfico para o desenvolvimento da criança com TEA (SILVA; SOUZA, 2018). Laureano e Fiorini (2021) e Silva e Souza (2018) foram além e abordaram em seus estudos outras questões benéficas para as crianças autistas a partir da psicomotricidade como a vivência simbólica, a interação com seus pares, a construção do autoconhecimento e da afetividade e o prazer de vivenciar suas experiências, todos esses aspectos participando na construção da função egóica nos processos psíquicos.

É interessante se atentar para as necessidades das crianças com TEA para além do seu diagnóstico, entendendo sua singularidade e sua autonomia, traçando um caminho distante do foco nas limitações, mas atendendo ao seu potencial de aprendizagem e de comunicação peculiar de cada criança.

Desse modo, a psicomotricidade relacional é uma ferramenta capaz de contribuir tanto para a formação pessoal quanto para o desenvolvimento global das crianças (HALON; JOÃO; CARVALHO, 2018), em especial das com TEA. O trabalho com a psicomotricidade relacional é um método eficaz para proporcionar para as crianças com autismo um espaço livre a partir da mobilização das questões afetivas, pois será possível experienciar situações com o corpo, com as emoções, com seus pares e os demais, de maneira que sejam trabalhados aspectos importantes para o seu desenvolvimento (SIMEÃO *et al.*, 2019). Cabe então, conforme Simeão *et al.* (2019), enxergar a psicomotricidade relacional como uma possibilidade para ampliar a participação da criança com TEA como um sujeito detentor de interesses, vontades, desejos e frustrações. Ademais, oportunizar a criança a descoberta de si, do mundo ao seu redor e dos outros, por meio da expressão de seus impulsos e necessidades e, a interação com o outro é um elemento essencial para a construção do eu.

Como as crianças com Transtornos do Espectro Autista apresentam dificuldades no âmbito da comunicação e da socialização, a psicomotricidade relacional possibilita que a criança seja capaz de redimensionar seus conflitos intrapsíquicos e suas repercussões psicossomáticas e, conseqüentemente, suas relações com a família, amigos, dentre outros, a fim de construir uma vida de qualidade, por meio da utilização do corpo e todas as suas dimensões (TAVARES; SILVA, 2010). De maneira pedagógica, a psicomotricidade relacional é capaz de favorecer e organizar a socialização, a afirmação da identidade (construção da função egóica) e a superação de conflitos do desenvolvimento e da

aprendizagem de tal forma que o praticante seja estimulado a aprender e a buscar novos conhecimentos (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

A proposta da psicomotricidade relacional de contribuir para a socialização e autonomia das crianças, nesse caso aquelas com Transtornos do Espectro Autista, apoia-se nas questões trazidas pela abordagem quando trata de questões que envolvem os processos afetivos a partir da inter-relação com os outros, da compreensão, da aceitação e do respeito ou em alguns momentos por brigas, agressividade e disputas (HALON; JOÃO; CARVALHO, 2018). A abordagem psicomotora relacional coloca em movimento o corpo nas relações afetivas, criando um ambiente seguro para que a criança faça o que ela desejar e possa vivenciar situações prazerosas na troca com os outros (CORDEIRO; DA SILVA, 2018). Mas isso só será possível com intervenções construtivas do profissional que irá mediar o jogo espontâneo, sendo necessárias uma sensibilidade e uma intencionalidade em perceber o ambiente que será construído por meio de modulações tônicas e uma relação cercada por afeto e segurança para proporcionar um ambiente rico de recursos relacionais capazes de contribuir na superação das dificuldades de crianças com TEA (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010).

### **3.3. PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA**

Simão (2005) elucida que proporcionar a experiência da Educação Física durante a infância é bastante pertinente, pois a área é capaz de fomentar fenômenos da cultura que se expressam a nível corporal, bem como a ampliação, a vivência e a criação das culturas infantis de movimento. O momento da Educação Física no período da infância busca proporcionar uma prática pedagógica em que a criança coloca em ação aquilo que habita nos seus desejos, vontades e necessidades por meio da cultura corporal de movimento, que é demonstrada através do brincar. Para além de uma memória motora, as aulas de Educação Física são uma oportunidade para os professores investirem na memória afetiva, considerando a criança como um ser desejante (SOUZA *et al.*, 2018). Os movimentos corporais são para as crianças um modo de se expressar, se comunicar e de interagir socialmente (SIMÃO, 2005).

O entendimento de que as crianças são seres dotados de desejos, desvincula-se da proposta de uma Educação Física Escolar engessada, privilegiando as dimensões cognitivas e motoras do aprendizado ou com a intenção de disciplinar corpos (SILVA; BERSCH, 2022).

Os professores de Educação Física que respeitam a singularidade, a autonomia, as vontades e os interesses dos sujeitos são fundamentais para o desenvolvimento socioafetivo infantil (SOUZA *et al.*, 2018). O foco principal deve ser em exercer uma Educação Física baseada na criatividade e na humanização dos indivíduos que a praticam.

Destaca-se na Educação Física Escolar para crianças o aprendizado de jogos e brincadeiras, e para além disso, são nesses momentos que fantasias são reveladas por meio de brincadeiras de sumir e aparecer, de faz de conta e de esconde-esconde, por exemplo (FREIRE, 2009). Assim, o contexto da infância para a psicanálise é algo atemporal, que ultrapassa uma vivência presente e está para além da criança, encontrando-se, primeiramente, no outro para depois constituir-se como sujeito (SOUZA *et al.*, 2018).

Souza *et al.* (2018) aponta para questões em torno da psicanálise que permeiam o reconhecimento da lógica do inconsciente no desenvolvimento das crianças durante a infância, como a interpretação verbal-simbólica de pulsões aprisionadas com o objetivo de criar um espaço para o sujeito atribuir “novo sentido para o seu passado em vias da reverberação deste em seu presente” (p. 96). Assim sendo, durante sessões de psicomotricidade relacional, crianças com Transtornos do Espectro Autista são desafiadas a trazer à tona atitudes não verbais, advindas de seu inconsciente com características primitivas, oportunizando a descoberta de si mesmo, do outro e do mundo que a cerca (SIMEÃO *et al.*, 2019).

No contexto escolar, consoante a Vieira, Batista e Lapierre (2005) destaca-se a importância da psicomotricidade relacional na contribuição para a concepção de uma educação integral visando o desenvolvimento global dos alunos nas esferas: cognitiva; social; psicoafetiva e psicomotora. A utilização do corpo em movimento é um objeto fundamental para o estabelecimento de relações da criança com o mundo que a cerca, com a participação dos colegas, as crianças tornam-se capazes de conhecer e adquirir habilidades de caráter emocional, cognitivo e motor, e, conseqüentemente, estabelecer relações mais saudáveis (SILVA; TAVARES, 2010).

A psicomotricidade relacional no ambiente escolar pretende promover a expressão de professores e alunos de maneira plena, ressignificando o espaço da escola como um local possível de serem estabelecidas vivências de caráter terapêutico com aspectos afetivos, culminando no desenvolvimento da personalidade e na inserção social, aspectos esses muito relevantes na terapia de crianças com Transtornos do Espectro Autista. Assim, a psicomotricidade relacional na escola a partir de um viés educativo oportuniza um ambiente

de bem-estar comum e de prevenção através de uma comunicação humana, na geração de comportamentos afetivo-emocionais indispensáveis, auxílio na construção de valores tanto dos alunos quanto dos professores necessários para o processo ensino-aprendizagem e trabalhando o que há de positivo nas relações (VIEIRA; BATISTA; LAPIERE, 2005; LAUREANO; FIORINI, 2021). Porém, no cenário de uma Educação Física Inclusiva, que é a temática principal para crianças com TEA a partir da psicomotricidade relacional, só se faz possível quando há comprometimento e persistência do professor em tornar o ambiente acolhedor e impulsionador para estas crianças (LAUREANO; FIORINI, 2021).

Além disso, a psicomotricidade relacional na escola possui características substanciais na educação de crianças com TEA, pois consiste na afirmação da identidade, fomento da socialização e na superação de conflitos do desenvolvimento e das dificuldades de aprendizagem, destacando a singularidade de cada sujeito que pertence à escola (VIEIRA; BATISTA; LAPIERE, 2005).

De acordo com Santos, João e Carvalho (2018) a abordagem da psicomotricidade relacional no âmbito escolar é capaz de dar ferramentas para os indivíduos vivenciarem seus conflitos de caráter socioemocionais e, ainda, auxiliar os professores de Educação Física no conhecimento mais aprofundado dos conflitos dos seus alunos e contribuir “no aprendizado de forma individualizada para um processo de socialização mais profundo do ponto de vista psíquico e relacional, respeitando o limite e explorando as potencialidades de cada um.” (p. 95), aspectos estes que são necessários serem levados em consideração quando trata-se de crianças com Transtornos do Espectro Autista.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou entender quais as implicações da psicomotricidade relacional no desenvolvimento de crianças com Transtornos do Espectro Autista em aulas de Educação Física na infância com o objetivo de analisar, por meio de uma revisão de literatura, os desdobramentos da psicomotricidade relacional no desenvolvimento de crianças com TEA em aulas de Educação Física durante a infância.

Considerando a importância da escola nas vivências de uma criança nos âmbitos social, cognitivo, motor e afetivo, a inserção de uma criança com Transtornos do Espectro Autista se faz necessária quando pautada numa Educação Inclusiva, visando uma educação que segue valores baseados na equidade, na solidariedade e no respeito das singularidades de

aprendizagem de cada um. E, a Educação Física como um componente curricular capaz de proporcionar situações diversas no que diz respeito à vivência com o corpo, é uma área indispensável para evoluções de caráter global em crianças com deficiências já que durante a infância os infantes são produtores de fenômenos culturais à nível corporal. Entretanto, a Educação Física Inclusiva só será efetivada desde que o professor esteja preparado e capacitado profissionalmente para lidar com as adversidades que envolvem uma Educação para Todos.

Para tanto, a psicomotricidade relacional no contexto escolar é uma abordagem viável para mediação de conflitos da ordem relacional enfrentados pelas crianças com Transtornos do Espectro Autista. Por se trata de uma perspectiva baseada na psicanálise, a psicomotricidade relacional mostra-se eficaz na interpretação da comunicação não verbal das crianças com TEA por meio da ludicidade e espontaneidade do jogo, abrindo espaço para o ser humano se mostrar na sua totalidade, como um sujeito contraditório, desejante, ambivalente e etc. Dessa maneira, como as crianças com Transtornos do Espectro Autista possuem desafios a serem percorrido no que tange o seu aparato psíquico e por isso uma interrupção da sua atividade egóica e conseqüentemente a sobreposição do id, a psicomotricidade relacional irá atuar numa tentativa de restabelecer a sua organização da atividade mental proporcionando experiências afetivas e emocionais aos praticantes necessariamente ligadas às pulsões, às proibições, aos conflitos relacionais e ao inconsciente. Conseqüentemente, as crianças com Transtornos do Espectro Autista desenvolverão sua autonomia, sociabilidade, capacidade de estabelecer e manter vínculos, e ainda, oportunizar diferentes vivências com o corpo e descoberta de si, do mundo ao seu redor e dos outros.

A proposta teórico-metodológica da psicomotricidade relacional, a partir da interpretação do presente estudo aponta caminhos promissores para a prática pedagógica da psicomotricidade relacional com crianças com TEA em aulas de Educação Física na infância, principalmente, a partir de pesquisas de caráter teórico. Todavia, se faz necessário desenvolver um arcabouço maior de pesquisas de cunho empírico com a aplicação da proposta da psicomotricidade relacional para a verificação de maneira prática destas perspectivas expostas como em pesquisas citadas ao longo desse estudo (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010; HALON; JOÃO; CARVALHO, 2018; SIMEÃO *et al.*, 2019; SILVA; BERSCH, 2022; TAVARES; SILVA, 2010).

## **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APA. **DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>.

AQUINO, Mislene Ferreira Santos DE; BROWNE, Rodrigo Alberto Vieira; SALES, Marcelo Magalhães.; DANTAS, Renata Aparecida Elias. A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 4, n. 14, 21 dez. 2012.

ÁVILA, Lazslo A. Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis\*. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, v. 3, n.1, 11-20, 1997.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educação**. 47, 2008.. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

CIAR. **Centro Internacional de Análise Relacional. Psicomotricidade Relacional.** 2015. Disponível em: <http://ciar.com.br/seminario-de-psicomotricidade-relacional-apresenta-novos-caminhos-para-a-educacao>

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do colégio brasileiro de cirurgiões**, v. 34, p. 428-431, 2007.

CORDEIRO, Leilane Crislen; DA SILVA, Diego. A contribuição da psicomotricidade relacional no desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 2, n. 1, 2018.

COSTA, Eduardo. Transpsicomotricidade educacional: psicomotricidade de base complexa a serviço de uma educação inclusiva. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 59-65, 2008.

FALKENBACH, Atos Prinz; DIESEL, Daniela; DE OLIVEIRA, Lidiane Cavalheiro. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, 2010.

FERNANDES, João Manuel Gomes de Azevedo, GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa, REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, p. 702-709, 2018.

FERREIRA, Eliana Lúcia; LESSA, Carolina Cataldi. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014.  
FONSECA, Vitor. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZAGA, Caroline Nunes *et al.*. Detecção e intervenção psicomotora em crianças com transtorno do espectro autista. **Colloq Vitae**, v. 7, n. 3, p. 71-79, 2015.

KUMAMOTO, Laura. Autismo - uma abordagem psicomotora. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.5, n 2, p. 231-238, 2012.

LAUREANO, Carla Gabriela; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Possibilidades da psicomotricidade em aulas de educação física para alunos com transtorno do espectro autista. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 22, n. 2, p. 317-332, 2021.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba, Pr. Editora UFPR, 2010.

LAPIERRE, Anne; BATISTA, Maria Isabel; VIEIRA, José Leopoldo. **Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática**. CIAR, 2005.

LAPIERRE, A., LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2ª ed.. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

O que é psicomotricidade. **Associação Brasileira de Psicomotricidade**, 1999. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>> Acesso em: 18 de ago de 2023.

SANTOS, Halon U. Brito; JOÃO, Renato Bastos; CARVALHO, Juliana Oliveira. A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 2, p. 83-96, 2019.

SILVA, Camila Rubira; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. Psicomotricidade Relacional: contributos na Formação de Professores (as) de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 1, p. 209-209, 2022.

SILVA, Flávia de Castro; SOUZA, Mayra Fernanda Silva de. Psicomotricidade: Um caminho para intervenção com crianças Autistas. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**. Minas Gerais, v. 3, n. 5, p. 500-519, 2018.

SILVA, Isabela Carolina Pinheiro da; PREFEITO, Carina Regina; TOLOI, Gabriela Galucci. Contribuição da educação física para o desenvolvimento motor e social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 20, n. 1, p. 71-80, 2019.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, v. 17, n. 25, p. 163-172, 2005.

SIMEÃO, Débora Lima de Oliveira et al. **Os efeitos do programa de intervenção da psicomotricidade relacional com criança autista na construção das relações afetivas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. E-book (64 p.). DOI: 10.22533/at.ed.273190908.

SOUZA, Ana Carolina Carvalho de *et al.*. O desenvolvimento socioafetivo da criança: influências do profissional de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.17, n.04, p.95-102, 2018.

TAVARES, Helenice Maria; SILVA, Fabiane Diniz Oliveira. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. **Revista Em Extensão**, v. 9, n. 1, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VIEIRA, J.; BATISTA, M.; LAPIERRA, A.. **Psicomotricidade Relacional: A teoria da prática**. Curitiba: Filosofart Editora, 2005.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. O que é autismo? In: **Autismo: Guia Essencial para Compreensão e Tratamento**. 1ª Ed. o. Porto Alegre: Editora Artmed, 2018. p. 1-24.