

## OLHARES SOBRE A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO CONTEXTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

LOOKS AT RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY IN THE CONTEXT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Cleonildo Mota Gomes Junior<sup>1</sup>  
Renato André Santos De Souza<sup>2</sup>

**RESUMO:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado no campo da psicologia como um transtorno relacionado ao desenvolvimento neurológico da criança, o que apresenta sinais e sintomas que compreendem dificuldade em se comunicar e de interação social, podendo estar associado a outras síndromes com causas múltiplas. O indivíduo com este transtorno, apresenta também um padrão de desenvolvimento irregular e déficit motor. A Psicomotricidade relacional é uma prática pedagógica que visa contribuir de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, promovendo uma ação prática do movimento em todas as etapas da vida da criança que ao brincar utiliza o imaginário, o simbólico, o emocional e o emotivo. O estudo teve como objetivo compreender o efeito da psicomotricidade relacional no campo das práticas pedagógicas das crianças com TEA, destacando as possibilidades da relação desta criança com o meio e com os outros à sua volta, especialmente no uso dos jogos. Para tal, utilizou-se a pesquisa bibliográfica através da seleção dos artigos publicados nos sites, Google acadêmico, Scielo e Pepsic na perspectiva de refletir diante estas fontes de pesquisa a contribuição da psicomotricidade relacional e suas contribuições para as crianças com TEA. Constatou-se neste estudo que a psicomotricidade relacional nas ações pedagógicas pode apresentar efeito positivo no desenvolvimento ensino-aprendizagem e nos déficits de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade relacional; Práticas pedagógicas; Transtorno do espectro autista.

**ABSTRACT:** Autism Spectrum Disorder (ASD) is considered in the field of psychology as a disorder related to the neurological development of children, which presents signs and symptoms that include difficulty in communication and social interaction, and may be associated with other syndromes with multiple causes. The individual with this disorder also presents an irregular development pattern and motor deficit. Relational Psychomotricity is a pedagogical practice that aims to significantly contribute to the formation and structuring of the body schema, promoting a practical action of movement in all stages of children's life, who uses the imaginary, the symbolic and the emotional when they play. The study aimed to understand the effect of relational psychomotricity in the field of pedagogical practices of children with ASD, highlighting the possibilities of their relationship with the environment and with others around them, especially when using games. Bibliographical research was used through the selection of articles published on websites, academic Google, Scielo and Pepsic, in order to reflect on these research sources, the contribution of relational psychomotricity and its contributions to children with ASD. In this study, it was found that relational psychomotricity in pedagogical actions can have a positive effect on the teaching-learning development and on the deficits of children with ASD.

<sup>1</sup>Cleonildo Mota Gomes Junior, Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE Mata Norte), cleonildo.junior@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Renato André Santos De Souza, Pós-Graduado em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), professor.ed.renatoandre@gmail.com

**Keywords:** Relational psychomotricity; Pedagogical practices; Autistic spectrum disorder.

## INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Inclusiva (EI) é um grande desafio para os profissionais da educação, especialmente devido à falta de conhecimento dos docentes ou pela ausência de uma formação continuada direcionada às estratégias de como trabalhar com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, estando — estes docentes — na maioria das vezes despreparados para realização de atividades com estas crianças.

É provável que o processo de inclusão social não seja contemplado devido a despreparação dos professores para a interação com as crianças com TEA no ambiente escolar, ou possivelmente por não dominar as ações pedagógicas para trabalhar com alunos com este diagnóstico que envolve várias patologias; porque este aluno não consegue interação com o colega, tem dificuldade de linguagem oral e visual, não gosta de ser tocado, e apresenta dificuldade no relacionamento com a turma (BOSA, 2002).

Partindo deste contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender o efeito da Psicomotricidade Relacional (PR) no campo das práticas pedagógicas com as crianças com TEA, destacando as possibilidades da relação desta criança com o meio e com os outros à sua volta, especialmente no uso dos jogos. Segundo Cordeiro e Da Silva (2018) a criança com TEA apresenta um déficit na comunicação e na interação social.

O que por sua vez, faz-se necessário uma prática educativa voltada para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem, socialização e aptidões destas crianças. Mas, deve-se considerar que atividades motoras são de extrema importância para a cognição da criança, sejam elas autistas ou não, pois, é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme destas crianças.

Com base nesta perspectiva, é importante destacar que o profissional da educação ao utilizar a psicomotricidade, neste caso, a PR em suas práticas pedagógicas com as crianças com TEA deve considerar que a proposta desta prática viabiliza a desenvolver e a superar o dualismo cartesiano corpo/mente, além das relações psicofísicas e socioemocionais do sujeito.

Contudo, quando falamos dos sujeitos com TEA deve-se considerar que estas crianças não possuem os aspectos físicos diferenciados das demais crianças, mas trazem consigo algumas especificidades no seu comportamento, de modo que elas chamam atenção das pessoas com quem se relacionam, mas que na maioria das vezes, algumas delas são visivelmente identificadas. Uma das características está diretamente relacionada a isolar-se “dentro do seu próprio mundo”, o que dificulta a interação com outras pessoas, ocasionando também dificuldade na comunicação.

Bosa (2002) declara que as crianças com TEA podem ser hiperativas ou muito passivas, no que lhe concerne, a sua personalidade é algo inconstante, pois, apresentam também déficit de atenção, causando assim um aprendizado bastante lento e, também são pertencentes de uma rotina que não pode ser quebrada, pois, gera desconforto significativo.

Contudo, o TEA caracteriza-se por um conjunto de sintomas, o que afeta nas crianças com TEA as áreas de socialização, comunicação e comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida segundo Bosa (2002) é a interação social. Assim, por apresentar um déficit relacional, as crianças com TEA necessitam aprender a conviver em grupos, e, além disso, a modular seu comportamento e encontrar prazer nas diversas possibilidades de interação social.

Contudo, a práxis da PR segundo Lapierre e Machado (2004) tendem a possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso na criança, independentemente de sua condição e/ou

limitação. Conforme Cabral (2001) a proposta da Terapia Psicomotora Relacional visa modificar as estratégias relacionais do indivíduo, levando-o a desenvolver o mais plenamente possível a sua capacidade de ação inteligente e criadora.

No entanto, em função da dificuldade na comunicação, a criança com TEA não é compreendida pelo outro. Assim, por tratar desta especificidade, se faz necessário propor atividades sensorio-motoras para que essas crianças com TEA possam vivenciar no corpo, condições tônicas, na relação com o outro no mundo, e estas vivências possibilitarão desenvolver o seu potencial cognitivo-afetivo (CORDEIRO e DA SILVA, 2018).

Considerando que a PR prioriza o trabalho em grupo e enfatiza a importância a prática da comunicação corporal e do jogo espontâneo, ela torna-se um fator primordial para trabalhar as crianças com TEA, visto que, implicará no trabalho do profissional da educação, na disponibilidade de inserir em suas práticas a brincadeira corporal e suas imaginações. Nessa atuação direta, é papel social do psicomotricista relacional intervir nesta construção do conhecimento, para contribuir com o melhor desenvolvimento dos estudantes com TEA nos aspectos, psicomotor, psicoafetivo, psicossocial e cognitivo favorecendo sua inclusão escolar.

O estudo em evidência teve o caráter da pesquisa bibliográfica, baseando-se em consultas a livros e artigos científicos que relatam o assunto a ser abordado, referente a PR e as suas contribuições para as crianças com TEA, sem nenhum critério de datas ou períodos de publicações dos mesmos e as suas funções sócioeducativas para as crianças com TEA, cuja proposta é traçar um conceito sobre a inserção da psicomotricidade no contexto da educação o que poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA.

Outro ponto discutido neste estudo, são sobre as contribuições que a PR possibilita as crianças com TEA, visto que, ao utilizá-la nas práticas pedagógicas como intervenção no cotidiano escolar apresenta uma eficácia no sentido de contribuir para o processo de educação das crianças com ou sem TEA. Percebe-se que provocam o desenvolvimento de competências socioemocionais; priorizando várias formas de aprendizagens e despertando o desejo para a busca de novos conhecimentos, e desenvolvendo uma prática relacional com os outros.

## A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SUAS FUNÇÕES SOCIOEDUCATIVA COM AS CRIANÇAS COM TEA

Ao discutir sobre a Psicomotricidade Relacional é importante destacar que a partir de 1925 os movimentos ligados à emoção foram considerados importantes, pois, marcaram a primeira relação da criança com o meio em que vive. Diante desta realidade é válido apontar que a psicomotricidade sofreu mudanças e evoluções a partir dos estudos de filósofos e pedagogos como Descartes, Piaget e Wallon e trouxeram grandes influências e contribuições para o conceito da psicomotricidade.

Assim, Silva e Tavares (2010) enfatizam que no início da psicomotricidade, o corpo era considerado pelos autores como um instrumento de trabalho, mas a partir destas concepções, o corpo passou a ser visto interagindo e se relacionando com o mundo.

Desta forma, a psicomotricidade torna-se um fator de relevância para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, independentemente de suas particularidades, porque visa possibilitar de maneira expressiva, a formação estrutural do esquema corporal, contribuindo para a prática do movimento nas etapas da vida da criança. Por isso, por se tratar da relação do desenvolvimento psíquico e motor, a psicomotricidade corresponde também para o desenvolvimento que interliga a maturação e as funções neuromotoras dos indivíduos e suas capacidades psíquicas.

Portanto, pode-se considerar de acordo com Furini e Selau (2010) que a psicomotricidade visa adotar como eixo direcional o aspecto funcional no cumprimento de certas diretrizes

corporais, que devem ser orientados pelos professores. Desse modo, a criança adquire diversas habilidades motrizes que conseguem prepará-la para as demandas oriundas da vida de atividades e de envolvimento corporal.

Neste contexto, é válido destacar que a psicomotricidade é um desenvolvimento motor que evolui através de um processo como (esquema corporal, estruturação espacial, orientação temporal, pré-escrita, lateralidade). Logo, a criança que apresenta dificuldades motoras acarreta muitos problemas em seu desenvolvimento de aprendizagem, especialmente quando se trata das questões motoras ou até mesmo social.

Para Palangana (2015, p. 20) “o desenvolvimento individual é, na verdade, resultado de múltiplas atividades em seus aspectos de exercício, de experiência e de ação, entre outros”. Assim, a coordenação dessas ações pressupõe um sistema de autorregulação onde a equilíbrio dependerá tanto das circunstâncias como das potencialidades epigenéticas. Por outro lado, quando a assimilação e acomodação estão em harmonia, ocorrem simultaneamente e o sujeito está adaptado em equilíbrio, ou seja, a psicomotricidade deve estar sempre presente no cotidiano das crianças, pois, é fundamental para o desenvolvimento de seus aspectos motores e sociais.

É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 2007, p.34).

Contudo, os estímulos aos movimentos têm papel importante para o desenvolvimento motor da criança que deve ser estimulada em seu cotidiano conforme a necessidade de cada indivíduo, e assim, poderão demonstrar suas habilidades e dificuldades, sendo, portanto, avaliadas e estimuladas da maneira correta. Logo, a criança bem estimulada desenvolve-se de maneira mais acelerada, ao contrário daquelas que não recebem os estímulos corretos em seu tempo devido.

Em se tratando da PR, Cordeiro e Da Silva (2018, p. 72) enfatiza que “com os estudos de André Lapierre, surgiu na década de 1970 a psicomotricidade relacional, a qual o autor enfatiza que a psicomotricidade é uma motricidade da relação, pois, para relacionar-se com o outro é preciso relacionar-se consigo mesmo”. Assim, é importante destacar que a aplicabilidade da PR nas práticas com as crianças com TEA, porque muitas das vezes no universo desta criança, muitas vezes, utiliza-se de seu corpo para demonstrar o que sente.

Nesta vertente o método da psicomotricidade relacional é não diretiva, tendo como principal ação o jogo, o qual proporciona a capacidade de representação, imaginação e criatividade, onde o indivíduo inserido neste espaço lúdico é capaz de expressar suas emoções, interagir com o ambiente, com os objetos e com as outras pessoas (CORDEIRO e DA SILVA, 2018, p. 73).

Neste contexto, para desenvolver um trabalho com a PR com as crianças com TEA na primeira infância deve ser considerado um ponto crucial para que as crianças com estas especificidades possam se relacionar, visto que, no universo do TEA não há uma interação social, mas uma interação subjetiva. Logo, se faz necessário pensar na PR no contexto da escola e compreender o que se constitui este processo, porque segundo Gomes, et al (2015, p. 41713):

a Psicomotricidade Relacional na escola se constitui uma prática vivenciada que inclui um conceito amplo de educação para a diversidade e para a construção de valores. Sua finalidade é preventiva, dentro de uma perspectiva que visa potencializar o equilíbrio emocional, a socialização e o desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, a práxis com a PR das crianças com TEA devem ser pautadas através de intervenções que se apoiam em objetos com valores simbólicos, como bolas, tecidos, caixas, entre outros. Diante desta realidade, Gomes, et al (2015) apontam também a necessidade da intervenção da PR enquanto objetivos pedagógicos essenciais para a consolidação e a descoberta de novas aprendizagens. Segundo os autores, essas sessões possuem em seu contexto pedagógico, estrutura própria e regras, no que lhe concerne, modulam o seu desdobramento.

De acordo com Gomes, et al (2015, p. 41713) essas sessões e estrutura responsável pela modulação e desdobramento estão interligados aos:

espaços (físico e simbólico) e os tempos (cronológico e subjetivo) que cercam essa prática psicomotora. Cada sessão segue uma organização composta por quatro momentos: ritual de entrada, jogo dinâmico e espontâneo, relaxamento e ritual de saída. Nessas sessões, também são utilizados materiais específicos a essa intervenção, sendo os mais clássicos: bolas de vinil infláveis, de cores e tamanhos distintos; bambolês de diferentes diâmetros e cores; cordas de espessuras, cores e tamanhos diversificados; tecidos de cores, texturas e padrões diversos; bastões de espuma de cores e tamanhos diversificados; caixas de papelão de vários tamanhos; e jornais.

De fato, nas intervenções da PR, esses materiais utilizados pelos professores também assumem valor simbólico. Porque a sua finalidade “é intermediar a relação corporal e facilitar projeções de conteúdos simbólicos que suscitam indícios importantes para leitura e decodificação dos dizeres inconscientes dos participantes” (GOMES, et al, 2015, p. 41713). Esse discurso apontado pelos autores justificam a real demanda que a criança com TEA tem com o espaço, com o tempo e com outras e consigo mesma. É neste contexto que se precisa refletir o quanto se faz necessário compreender as contribuições que a PR traz para o campo das relações sociais das crianças com TEA.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, aplicou-se a abordagem da pesquisa bibliográfica, o que por sua vez trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia que já foram “publicadas sobre o assunto que está sendo pesquisado [...] com o foco de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo tema”. (LAKATOS e MARCONI, 2010. p. 158). O que teve a intenção de comunicar ao leitor e ocasionar o seu contato e conhecimento diante a temática em evidência.

Primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico através de artigos publicados nos sites do Google acadêmico, *Scielo* e *Pepsic*, e algumas fontes literárias, como livros, teses e dissertações, além de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC que abordassem sobre a psicomotricidade relacional no contexto das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) e o processo lúdico.

Após este levantamento, iniciou-se uma análise aprofundado sobre a temática em questão com base nos estudos de Cordeiro e Da Silva (2018), Cabral (2001), Costa e Dantas (2014), Vygotsky (2007), Juliano, Bersch, et al (2016), Ferreira (2016), Negrine e Machado (2004), Cunha (2017), Moro (2008), Dorneles e Beneti (2012), Sandri (2010) Melo e Félix (2019), entre outras obras.

Enquanto análises dessas obras, aplicou-se a técnica da análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999, p. 2) “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. O que por sua vez, essas análises conduziram

o que Moraes (1999) constitui como descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, e que possibilitou reinterpretar as mensagens contidas nos discursos dos autores em destaque e atingir a uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura, mas uma análise crítica e reflexiva sobre a temática em evidência.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apontar sobre as contribuições da PR de crianças com TEA é relevante, pode-se destacar que a psicomotricidade aborda diversas formas de comunicação, principalmente a não verbal que visa contribuir para com o desenvolvimento relacional, psicomotor e afetivo de quaisquer indivíduos, e as crianças com TEA não são diferentes. Porque no seu contexto social, o TEA é muito favorecido no desenvolvimento motor e afetivo, e a PR visa contribuir para com a formação da personalidade e com a interação social, principalmente nas crianças com TEA.

Para intervir com crianças autistas, é necessário que o terapeuta esteja preparado não apenas para propor, mas para perceber as dificuldades e as modulações tônicas, e assim atender as necessidades. Tudo isto inclui além do contato físico, o olhar, a comunicação verbal, a estimulação e a formação de um vínculo positivo (CORDEIRO e DA SILVA, 2018, p. 78).

Neste contexto, é válido destacar que a PR em seus aspectos do conhecimento, vislumbra a canalizar no campo das crianças a construção da sua personalidade. Porque ao colocar em prática a Terapia da Psicomotricidade Relacional, a sua terapia favorece a inserção social da criança com TEA, à medida que a criança com este transtorno convive e interage com seus pares de forma lúdica e prazerosa, para poderem inter-relacionar com o outro.

Nesta direção Cordeiro e Da Silva (2018, p. 78) destacam que:

em função da sua dificuldade na comunicação, a criança autista não é compreendida pelo outro, e para tanto é necessário propor atividades sensório-motoras para que a criança possa vivenciar no corpo a sua condição tônica, na relação com o outro no mundo, onde estas vivências irão desenvolver o seu potencial cognitivo-afetivo.

Contudo, as crianças com TEA por apresentar um déficit relacional, o professor precisa inserir de fato, atividades sensório-motor, intercalando a PR, porque geralmente, essas crianças com TEA necessitam aprender a conviver em grupos, além disso, a modular seu comportamento e encontrar na relação com o outro, o prazer nas diversas possibilidades de interação social.

Neste contexto, Cabral (2001, p. 20) aponta que o objetivo da Terapia Psicomotora Relacional “é modificar as estratégias relacionais do indivíduo e levá-lo a desenvolver o mais plenamente possível sua capacidade de ação inteligente e criadora, seja seu potencial íntegro ou esteja ele afetado por deficiências de qualquer origem”. No que lhe concerne, a PR enquanto terapia, possibilita as crianças com TEA, a desenvolver a capacidade de interagir com os outros. Segundo Cordeiro e Da Silva (2018, p. 78):

geralmente crianças autistas são demarcadas por estigmas, rejeição, abandono, negação ou superproteção. Na relação com o psicomotricista é possível ressignificar estes conflitos, possibilitando a criação e desenvolvimento de novas maneiras de sair ou permanecer nas relações de forma mais afetiva e positiva.

Diante desta realidade, é importante ressaltar que o papel do professor nesse processo da PR é de fato ser um instrumento que estimula as crianças com TEA para uma interação social

entre outras crianças. Sendo assim, para que estas habilidades e competências possam contribuir para estes objetivos propostos pela PR, as ações pedagógicas devem não somente desenvolver a capacidade das relações sociais, mas pode-se trabalhar as habilidades cognitivas das crianças, especialmente com TEA, e uma dessas habilidades é a capacidade sensorial e motora.

Nesta direção, Cabral (2001, p. 83) aponta que:

o educador deve compreender que é movendo-se, em ações exteriorizadas e interessadas, que o pensamento pré-lógico, intuitivo e baseado em analogias de situações vai criar conceitos que caminham para a generalização, mas não chegam ainda a real abstração, pois se prende ao ponto de vista e a concentração da própria criança. Isto implica em permitir a exploração motora da criança, abrindo-lhe um espaço com limites, porém mais livre na escola.

De fato, a PR permite aos estudantes com TEA se expressarem de maneira eficaz, além de trabalhar suas habilidades livremente e com objetivos. E neste contexto, o professor enquanto mediador e emissor para com as inter-relações sociais, deverá estar apto para contribuir com o crescimento da formação de seus estudantes, especialmente com as crianças com TEA. Visando alcançar os seus objetivos, com relação ao desenvolvimento cognitivo dessas crianças. Outro ponto a ser alcançado no uso da PR quando aplicada, na prática pedagógica, é discutido por Cordeiro e Da Silva (2018), porque está relacionado ao campo da hiperatividade. Segundo os autores:

a hiperatividade também pode ser trabalhada quando presente em crianças autistas. A aceleração dificulta ainda mais o contato corporal, e por meio da psicomotricidade relacional, tem-se maior comunicação e dinamismo tônico, podendo assim utilizar o corpo na interação e no brincar (CORDEIRO e DA SILVA, 2018, p. 79).

Neste processo, é importante destacar que na PR o professor tem o dever de oferecer todas as possibilidades possíveis para o desenvolvimento do estudante em sala de aula, de modo a ocorrer aprendizagens significativas. Considerando as características das crianças com TEA, a mediação corporal feita pela PR, vislumbra fornecer a criança um “tempo e um espaço onde ela possa mostrar-se em sua inteireza, através da espontaneidade do brincar, buscando facilitar o seu desenvolvimento global, a sua afetividade e a interação social” (COSTA e DANTAS, 2014, p. 5)”.

Assim, percebe-se o quanto a PR torna-se um fator primordial para o crescimento da criança com TEA, e a sua inserção nas práticas pedagógicas deve estar atrelada as atividades lúdicas, porque auxiliam no desenvolvimento das habilidades psicomotoras de qualquer indivíduo.

Em se tratando das atividades lúdicas, Vygotsky (2007) enfatiza em seus estudos que estas atividades têm enorme influência no desenvolvimento da criança, independentemente de suas particularidades, visto que, neste processo lúdico, criam-se uma zona de desenvolvimento proximal.

Contudo, é no brinquedo que “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é, na realidade” (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Este discurso apontado pelo autor, vem reafirmar que, em uma situação imaginária, interação com a brincadeira para sentir-se um verdadeiro jogador.

Entretanto, pode-se refletir que, é por meio do jogo espontâneo da PR que “a criança pode, pela confiança, construir mecanismos de aproximação corporal e vivenciar o brincar, crescer na aprendizagem, na relação afetiva entre ela e o psicomotricista” (CORDEIRO e DA SILVA, 2018,

p. 79).

Assim, é importante destacar que, no processo deste jogo, se faz necessário que as crianças saiam da zona de conforto e sejam encorajadas a obter resultados, de modo que possam desenvolver as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento.

Nesse processo da PR o professor precisa ser criativo, e estimular a curiosidade dos estudantes, contribuindo para o crescimento intelectual, construindo novos saberes. Logo, se faz necessário também, compreender que para alcançar esses objetivos propostos da PR, o professor realize as sessões na prática que são consideradas as etapas da aplicabilidade. Conforme destaca Juliano (2016, p. 204) como:

um planejamento prévio, considerando o espaço, tempo, o material e as estratégias adequadas à faixa etária a ser atendida. Portanto, cada sessão de Psicomotricidade Relacional deve ter uma preparação com dedicação e responsabilidade para garantir a qualidade e a segurança dos envolvidos.

Desta forma, é importante compreender que a PR não desenvolve somente a capacidade psicomotora dos indivíduos e das interações sociais, mas estimula o pensar crítico, mas para poder alcançar esses objetivos são necessários “[...] estimular as áreas da cognição, socialização, da comunicação, da autonomia, do comportamento, do jogo e das competências educacionais” (FERREIRA, 2016, p. 12).

Entre as diversas alternativas de intervenções da Psicomotricidade Relacional, pode-se considerar o trabalho da criança com TEA, o que por sua vez, poderá atingir os sintomas de maneira mais profunda, a raiz psicoemocional, as desordens relacionais e as demandas afetivas. (CORDEIRO e DA SILVA, 2018). Contudo, a educação psicomotora enquanto técnica, leva a criança a desenvolver-se através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária. De acordo com Negrine (1995, p.15):

leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levado a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial.

Logo, o professor enquanto mediador das brincadeiras, precisa compreender onde a criança constrói a suas inter-relações e desenvolvem o social, o cognitivo, o emocional, o afetivo e o cultural. Nesta direção é importante destacar que “a Psicomotricidade Relacional se insere por ser uma prática de ensino que tem por base a construção de possibilidades de aprendizagens, através de uma sistemática dialógica” (JULIANO, et al, 2015, p. 203). Desse modo, é preciso destacar que a psicomotricidade pode contribuir com a educação, porque agrega valores sociais para os sujeitos de forma imprescindíveis.

Entretanto, quando se trata das questões das crianças com TEA é importante refletir que “o autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe do autista, estará em condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendente” (CUNHA, 2017, p.13). No entanto, o professor que não trabalha na infância, sentirá dificuldades e impedimentos no desenvolvimento das crianças, especialmente as com TEA, porque elas apresentam em seu diagnóstico uma certa dificuldade de interação social, em vista disso, o professor que procura desenvolver em sua prática a PR buscará conhecimentos que fortifiquem sua base.

Nos estudos de Dorneles e Beneti (2012) quando é discutido sobre a Psicomotricidade, os autores apontam que a utilização dos jogos inter cruzando com a psicomotricidade é um momento dirigido ou livre, pois, o indivíduo ao brincar passa a lidar melhor com seus conflitos. De fato, ao

trabalhar a PR no âmbito escolar, percebe-se que esta terapia possibilita resolver quaisquer dificuldades apresentadas por cada estudante, especialmente as crianças com TEA.

Nesta direção, Dorneles e Beneti (2012, p. 1780) apontam também que:

a intervenção da Psicomotricidade Relacional favorece esta socialização e a relação entre os alunos, por meio principalmente da aproximação corporal, estabelecida pela disponibilidade do adulto no setting, que facilita o contato entre as próprias crianças, como também, com próprio adulto. Podendo ser usada como ferramenta de intervenção na educação.

Portanto, para ser aplicada como uma ferramenta pedagógica, se faz necessário que os profissionais da educação estejam preparados para compreender os benefícios que a PR poderá trazer para as crianças com TEA. Assim, a PR deve ser aplicada nas escolas como uma “alternativa de profilaxia mental, às crianças, pois, oferece um espaço, onde se potencializam as competências e habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização, necessidades estas essenciais para atender às demandas da sociedade em que vivemos” (MORO, 2008, p. 1039).

Desta forma, estas alternativas devem ser aplicadas nas práticas pedagógicas, visto que, ao trabalhar com psicomotricidade deve considerar a sua proposta interventiva, porque a cada dificuldade presente nas crianças inter cruzam com uma área da psicomotricidade, que poderá auxiliá-los no seu desenvolvimento psicomotor e social.

Contudo, essas dificuldades apresentadas pelas crianças com TEA, o processo de socialização com outras crianças, podem ser trabalhadas através da PR com os jogos e brincadeiras lúdicas, o que lhe concerne, proporciona um aprendizado significativo nas crianças.

Nesta direção, Sandri (2010, p. 9) salienta que:

nesse ambiente educativo, o professor deve organizar as atividades a partir das produções das crianças, de seus interesses, das atividades e jogos pelos quais demonstram interesse e curiosidade, considerando sempre seu nível de maturidade afetiva e cognitiva, e seus limites. O educador será o mediador, o acompanhante que ajudará a criança, na evolução e desenvolvimento de suas necessidades individuais.

Entretanto, o trabalho do professor com a PR, enquanto instrumento facilitador da aprendizagem das crianças com TEA, deve proporcionar uma formação de base social, porque o desenvolvimento com a educação psicomotora envolve o afetivo e o psicológico, oportunizando a todas as crianças uma consciência também corporal e social.

Partindo deste pressuposto, é válido destacar que o professor, deve em sua prática pedagógica, propiciar condições de aprendizagens, estas envolvidas através de dinâmicas e experiências (MELO e DA SILVA FÉLIX, 2019), o que por sua vez, deve também viabilizar a percepção de si, das crianças e sua visão de mundo.

Por outro lado, Melo e Da Silva Félix (2019) reforça em seus estudos que o professor precisa ser considerado como um mediador deste processo, e deve estar ciente dos caminhos que precisam ser seguidos, com base teórica e prática, sobre o que se constitui a PR para alcançar os objetivos propostos em suas atividades que envolve a relação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo bibliográfico foi possível entender que as contribuições da PR no campo das crianças com TEA torna-se um fator preponderante para um bom desenvolvimento sociointeracionista, porque o estudante com o Transtorno do Espectro Autista apresenta dificuldade de socialização com outras crianças, e neste contexto, a PR traz uma convivência com

objetos e oportuniza também a expressar uma inter-relação social de forma significativa.

Tais aspectos destacados nos estudos em evidência, possibilitou compreender que no decurso das sessões/aulas em que envolve a PR das crianças com TEA, estabelecem também uma relação afetiva, porque através da linguagem corporal e dos objetos utilizados junto as intervenções da PR, desencadeiam não somente a questão psicomotora das crianças, mas também o seu social.

Contudo, a base da fundamentação teórica apresentada neste estudo, foram cruciais para o conhecimento da PR e suas contribuições para as crianças com TEA, porque quando trabalhado as sessões, essas crianças podem se relacionar através das contribuições trazidas na prática pedagógica com a PR, estes momentos são significativos para a sua relação social, pois, as relações afetivas mediadas pelos objetos e à própria mediação do professor com base na PR, deve considerar a intuição de desenvolver não somente a socialização das crianças com TEA, mas a sua autonomia.

Neste contexto, é importante destacar que a interpretação educacional, na prática da PR das crianças com TEA deve considerar um caminho epistemológico que comprove a necessidade de se repensar os objetivos e métodos aplicados no campo da experiência com essas crianças, inserindo as sessões terapêuticas com a PR e criando assim, oportunidades de multiplicar através das ações pedagógicas, um conjunto com outras ciências e teorias de maneira funcional para a melhoria do relacionamento das crianças com TEA.

Pode-se afirmar que a pesquisa evidenciou resultados significativos sobre os aspectos socioeducativo através da inserção da PR das crianças com TEA, porque envolve as relações comportamentais, de repertório de habilidades sociais e comportamento pro-social com outras crianças, usando os jogos resultantes da intervenção em PR. Constatou-se também, que a psicomotricidade relacional nas ações pedagógicas pode apresentar efeito positivo no desenvolvimento ensino-aprendizagem e nos déficits de crianças com TEA.

Desta forma, se faz necessário compreender com base neste estudo que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a melhoria da aprendizagem, bem como sugere a contribuição da PR vislumbra benefícios para a vida social da criança com TEA.

Por fim, através deste estudo espera-se que possibilite um novo olhar para as futuras pesquisas com base no conhecimento da PR e as suas contribuições para com a aprendizagem e a relação social das crianças com TEA, visto que, os estudantes com TEA precisam ser estimuladas no campo social, a interagir com outras crianças e a PR junto as práticas com jogos, poderá contribuir para que as habilidades e as competências sejam, de fato, inseridas nas práticas pedagógicas como sessões interventivas para construção social.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.; BOSA, C. (org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escolar**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.

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

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

DORNELES, L. R.; BENETTI, L. B. A psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, 2012. p. 1775-1786.

FURINI, A. B.; SELAU, B. (Orgs.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola**. Lajeado: Ed. Univates, 2010.

JULIANO, A. da C. *et al.* Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 3, 2016. p. 198-212.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPIERRE, A. **Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação**. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

MELO, G. P. A. N.; DA SILVA FÉLIX, M. I. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar sobre o desenvolvimento global das crianças. **Pró-Discende**, v. 25, n. 2, 2019.

MORAES, R.. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32.

NEGRINE, A. S.; MACHADO, M. L. S. **Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de casos**. Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 2004.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**. a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

SÁNCHEZ, P. A. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 8, n. 18, 2005.

SANDRI, L. da S. L. A psicomotricidade e seus benefícios. **Revista de educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, 2010. p. 1-15.

SILVA, F. D. O; TAVARES, H. M. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. **Revista da Católica**, v. 2, n. 3, 2010. p. 348-363.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: FONTANAR, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.