

**PSICOMOTRICIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA PARA O
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS COM TEA**

**PSYCHOMOTRICITY AND INCLUSIVE PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: STRATEGIES USED BY PUBLIC SCHOOL TEACHERS FOR THE
PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD**

Agenor Sousa Silva Júnior¹
Luciana Dantas Mafra²

RESUMO

Este estudo investigou as estratégias psicomotoras utilizadas por professores da Educação Infantil para promover o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas de Picos-PI, partindo da lacuna de pesquisas sobre práticas inclusivas nessa área. Justifica-se pela relevância da psicomotricidade no desenvolvimento integral e pela crescente presença de alunos com TEA nas salas de aula. A pesquisa, de abordagem mista, analisou questionários aplicados a 10 professoras, identificando que 60% realizam atividades psicomotoras semanalmente e 40% diariamente, com materiais acessíveis (pregadores, bolas de papel) que demonstraram eficácia no desenvolvimento motor e socioemocional. Os resultados revelaram que todas as docentes reconhecem a importância da psicomotricidade, mas é importante destacar a necessidade urgente de capacitações que articulem teoria e prática. As intervenções mostraram maior efetividade quando adaptadas às individualidades dos alunos, porém casos de maior comprometimento no espectro exigem suporte especializado, recurso escasso nas escolas pesquisadas. Conclui-se que a psicomotricidade é ferramenta valiosa para inclusão, mas sua potencialização requer: políticas públicas que garantam formação docente continuada; adaptação curricular às necessidades específicas; e estruturação de redes de apoio multiprofissional. O estudo evidencia que a simplicidade dos recursos não limita os resultados quando as práticas são intencionais, reforçando o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral, desde que respaldada por investimentos consistentes em formação e infraestrutura.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Inclusiva. Educação Infantil. Professores. Escola Pública.

ABSTRACT

This study investigated psychomotor strategies used by early childhood education teachers to promote the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in public schools in Picos-PI, addressing the research gap on inclusive practices in this field. It is

¹ Pós-graduando em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFERSA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACET). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI). E-mail: agenorjr0912@gmail.com

² Doutora em Ciências Sociais (UFRN). Mestra em Sociologia (UFPE). Especialista em Metodologia do ensino superior (UFPE). Licenciada em ciências sociais (UFPE). Professora associada da UFERSA e professora permanente do mestrado profissional em sociologia PROFSOCIO/UERN. E-mail: luciana.mafra@ufersa.edu.br

justified by the relevance of psychomotricity in holistic development and the growing presence of students with ASD in classrooms. Using a mixed-methods approach, the research analyzed questionnaires administered to 10 teachers, finding that 60% conduct psychomotor activities weekly and 40% daily, with accessible materials (clothespins, paper balls) proving effective for motor and socioemotional development. While all educators recognized the importance of psychomotricity, the results highlight an urgent need for training programs that integrate theory and practice. Interventions were most effective when tailored to individual student needs, though cases of greater ASD severity required specialized support—a scarce resource in the schools studied. The study concludes that psychomotricity is a valuable tool for inclusion, but its full potential depends on: public policies ensuring ongoing teacher training; curriculum adaptations for specific needs; and structured multiprofessional support networks. It demonstrates that resource simplicity does not limit outcomes when practices are intentional, reinforcing schools' role as spaces for comprehensive development—provided there is consistent investment in training and infrastructure.

Keywords: Psychomotricity. Inclusive Education. Early Childhood Education. Teachers. Public School

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma escola pública inclusiva consolida-se como princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras, particularmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que garante o direito ao acesso, permanência e participação efetiva de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Nesse contexto, os dados do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 2,4 milhões de brasileiros (1,2% da população) declararam ter recebido diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise por faixa etária demonstra maior prevalência entre crianças e adolescentes: 2,1% (0-4 anos), 2,6% (5-9 anos), 1,9% (10-14 anos) e 1,3% (15-19 anos), totalizando aproximadamente 1,1 milhão de casos na população de 0 a 19 anos (IBGE, 2025).

Embora as legislações garantam o acesso de crianças com TEA à escola regular, ainda são escassos os estudos que investigam como a psicomotricidade tem sido utilizada como estratégia pedagógica inclusiva no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil. Essa lacuna foi observada durante o levantamento bibliográfico realizado para a construção deste trabalho, no qual foi conduzida uma busca na plataforma SciELO.

Inicialmente, utilizaram-se três palavras-chave: “psicomotricidade”, “autismo” e “educação infantil”, sem delimitação do período de publicação, mas nenhum documento foi encontrado. Em uma segunda busca, com os termos “psicomotricidade” e “educação

infantil”, foi identificado apenas um artigo, publicado em 2019. Por fim, ao pesquisar “autismo” e “psicomotricidade”, não houve resultados.

Esse recorte mostra-se relevante, uma vez que a psicomotricidade possibilita integrar aspectos motores, emocionais e cognitivos do desenvolvimento infantil, favorecendo a aprendizagem tanto de crianças típicas quanto atípicas (Alves, 2012).

A importância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender, valorizar e ampliar o conhecimento sobre práticas pedagógicas que contribuam para uma inclusão efetiva, indo além da mera presença física da criança com autismo no espaço escolar, especialmente no que diz respeito ao uso da psicomotricidade como recurso didático. Ao evidenciar tais práticas, pretende-se colaborar com a formação docente, com a elaboração de políticas públicas mais eficazes e com a consolidação de uma escola pública verdadeiramente inclusiva.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias psicomotoras inclusivas são utilizadas pelos professores da Educação Infantil para promover o desenvolvimento de crianças com TEA em escolas públicas de Picos-PI? E este estudo tem como objetivo identificar estratégias psicomotoras inclusivas aplicadas por professores da Educação Infantil que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas.

Este estudo está organizado da seguinte estrutura: inicia-se com a Introdução, que apresenta a Justificativa, o Objetivo e o Problema de Pesquisa; segue-se a Metodologia adotada na investigação; posteriormente, as seções teóricas “Psicomotricidade na Educação Infantil” e “TEA e o Desenvolvimento Psicomotor”; em seguida, a análise dos dados na seção “Práticas Psicomotoras na Educação Infantil para o Desenvolvimento de Crianças com Autismo”; e, por fim, as Considerações Finais e as Referências bibliográficas que fundamentaram o trabalho.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem mista, que, conforme Bueno (2018), combina estratégias de coleta, tratamento e análise de dados tanto qualitativos quanto quantitativos, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Além disso, caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em pesquisas anteriores, incluindo livros, artigos científicos e teses (Severino, 2013). Para tanto, foram selecionadas obras de referência na área, com destaque para os trabalhos de Alves (2012), Thompson

(2020), Pougy (2020) e Pinheiro (2020), que abordam as temáticas de psicomotricidade, educação infantil e inclusão.

Além disso, a pesquisa incorpora elementos do método estudo de caso, definido por Yin (2015) como uma investigação detalhada de um fenômeno em seu contexto real. Neste trabalho, o método foi aplicado para identificar as estratégias psicomotoras inclusivas utilizadas por professores da Educação Infantil da rede pública de Picos (PI), com foco em sua aplicação para crianças com TEA. O objetivo foi compreender como essas estratégias favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil nesse contexto específico.

Participaram do estudo 10 professoras de 5 escolas municipais de Picos (PI), todas atuando em turmas de Educação Infantil que incluíam crianças com autismo. A seleção dessas profissionais justificou-se pela necessidade de entender como desenvolvem atividades psicomotoras diante da diversidade em sala de aula, considerando a importância dessas práticas para o desenvolvimento infantil e a realidade educacional brasileira.

Os critérios para participação incluíam: Ser professor(a) da Educação Infantil; atuar com crianças de 0 a 3 anos (creche) ou 4 a 5 anos (pré-escola); ter em sua turma pelo menos uma criança com diagnóstico de TEA.

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário online (Google Forms), contendo 22 perguntas divididas em três blocos: sete questões sobre o perfil das professoras, dez perguntas fechadas sobre suas práticas em sala de aula e cinco perguntas abertas para relatos detalhados sobre os desafios e estratégias utilizadas. Optamos por esse formato para facilitar a participação das professoras, permitindo que respondessem no seu próprio tempo.

Destaca-se que este artigo analisa um recorte dos dados coletados, selecionando as informações mais relevantes para os objetivos propostos. A participação foi voluntária, com garantia de anonimato e sigilo absoluto dos dados, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por todos os participantes.

3 PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade na educação infantil, especialmente para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), requer uma análise que integre fundamentos teóricos, desenvolvimento psicomotor e práticas educativas. Esta seção abordará inicialmente os pressupostos da psicomotricidade e sua importância na primeira infância. Em seguida, discutiremos as particularidades do TEA no desenvolvimento psicomotor, destacando como intervenções baseadas no movimento podem favorecer o desenvolvimento. Por fim,

apresentaremos os dados da pesquisa, analisando estratégias psicomotoras utilizadas por professores com crianças autistas.

A relação entre corpo e movimento acompanha a humanidade desde as primeiras civilizações, com destaque para a Grécia Antiga, onde filósofos já reconheciam a ginástica como benéfica tanto para o corpo quanto para o espírito (Oliveira, 2010). Nessa época, a concepção grega de ser humano dividia-se entre corpo e alma (mente), sendo esta última considerada a sede da essência humana, da razão e do intelecto. Essa visão dualista, porém integrada, destacava já então a conexão fundamental entre movimento corporal e desenvolvimento humano, estabelecendo bases para o que mais tarde se tornaria a psicomotricidade.

O desenvolvimento científico da psicomotricidade iniciou-se em 1935 com os trabalhos do neurologista Edouard Guilmain, que utilizou abordagens psicomotoras para diagnosticar transtornos. Contudo, foi o psiquiatra Julian de Ajuriaguerra quem, em 1947, revolucionou o conceito ao estudar veteranos de guerra com membros amputados (Brites, 2020). Suas observações sobre a persistência de sensações nos membros faltantes, os chamados “membros fantasmas”, evidenciaram a profunda conexão entre cérebro e corpo, diferenciando a psicomotricidade de outras áreas do conhecimento e impulsionando novas pesquisas nesse campo.

Fonseca (2010, p. 45) define a psicomotricidade como tendo “como objetivo nuclear colocar o corpo e a motricidade no centro do comportamento e da evolução humanas”. Essa perspectiva ressalta o corpo como instrumento primordial para construção e expressão de ideias, sentimentos e interações sociais. No entanto, como o próprio autor destaca, todas essas manifestações dependem do processamento mental das informações coletadas, reafirmando a indissociabilidade entre dimensão física e cognitiva no desenvolvimento humano.

Complementando essa fundamentação, Alves (2012, p. 18) conceitua a psicomotricidade como envolvendo “toda a ação realizada pelo indivíduo, que representa suas necessidades e permite sua relação com os demais”. A autora estabelece uma distinção fundamental entre seus componentes: a motricidade, entendida como a resposta muscular coordenada pelo sistema nervoso frente a estímulos sensoriais; e o psiquismo, que engloba processos internos como percepções, pensamentos e afetos. Essa integração dinâmica entre dimensão física e mental configura a essência da abordagem psicomotora.

Essa integração se manifesta em um *continuum* que vai desde habilidades motoras básicas, como manipular objetos, até atividades complexas, como a escrita cursiva (Alves, 2012). O desenvolvimento precoce desse controle corporal é fundamental, pois constitui a base tanto para a autonomia nas atividades diárias quanto para o aprimoramento de funções cognitivas mais elaboradas. Nesse processo, a qualidade das experiências motoras na primeira infância mostra-se determinante para a aquisição de competências futuras.

A complexidade desse sistema é organizada em sete fatores psicomotores inter-relacionados, conforme proposto por Fonseca (2004) com base na teoria neurofuncional de Luria. Essa estrutura hierárquica compreende: a tonicidade e equilíbrio, que compõem a primeira unidade; a lateralização, noção do corpo e estruturação espaço-temporal, que pertencem à segunda unidade; e a praxia global e praxia fina, representando a terceira unidade. A interdependência entre esses componentes evidencia a natureza sistêmica do desenvolvimento psicomotor.

Na prática pedagógica, a psicomotricidade revela-se como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral e a aprendizagem na educação infantil. Como demonstra Borges (2022), sua aplicação sistemática pode prevenir e reduzir dificuldades em áreas acadêmicas básicas como leitura, escrita e cálculos, problemas que frequentemente estão associados a déficits psicomotores ou alterações psiconeurológicas. Essa relação direta entre desenvolvimento motor e aprendizagem explica por que crianças com capacidade intelectual adequada, mas com lacunas nos pré-requisitos psicomotores, podem apresentar significativas dificuldades de adaptação ao contexto escolar.

A eficácia da psicomotricidade na educação fundamenta-se no princípio de que a aprendizagem humana depende essencialmente de experiências concretas e desafios adequados. Thompson (2020, p. 83) sintetiza esse conceito ao afirmar que “a construção do conhecimento não é algo adquirido de fora para dentro. Depende das ações sensório-motoras que, coordenadas, ativam, organizam e estruturam o sistema nervoso”. Esse processo explica como crianças, ao se depararem com novas situações, mobilizam redes neurais formadas por vivências anteriores, utilizando-as como referência para solucionar problemas atuais, mesmo em contextos diferentes.

A psicomotricidade, ao privilegiar a exploração do mundo por meio do corpo e do movimento, configura-se como eixo fundamental para o desenvolvimento infantil. Como destaca Pougy (2020, p. 204), “as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das experimentações corporais”, evidenciando que a privação dessas vivências pode

comprometer seu crescimento integral. Essa abordagem, quando sistematicamente aplicada por profissionais qualificados, não apenas beneficia o desenvolvimento imediato, mas também prepara a criança para desafios futuros, especialmente no âmbito da aprendizagem e da socialização.

As atividades psicomotoras, ao integrarem de forma planejada os diversos aspectos do desenvolvimento, físico, cognitivo e socioafetivo, torna-se particularmente relevantes para crianças com autismo. Sua estruturação hierárquica, que vai desde o controle tônico-postural até as praxias mais complexas, oferece um caminho adaptável para estimular áreas específicas do desenvolvimento que frequentemente apresentam desafios no TEA, como a coordenação motora, a consciência corporal e a interação social.

3.2 TEA e o desenvolvimento psicomotor

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, conforme definido pelo DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022). Essas características manifestam-se desde a infância e podem impactar significativamente o desenvolvimento pleno das crianças.

Para o diagnóstico do TEA, o DSM-5 estabelece dois eixos principais de sintomas. O primeiro refere-se aos déficits persistentes na comunicação e interação social, que se manifestam através de três características centrais. A primeira é a dificuldade em estabelecer reciprocidade emocional, evidenciada por problemas para iniciar ou responder adequadamente a interações sociais. A segunda característica envolve o uso atípico de comunicação não verbal, como contato visual reduzido, gestos inadequados e expressões faciais limitadas. Por fim, observam-se desafios significativos para desenvolver e manter relacionamentos apropriados à idade, incluindo dificuldades para ajustar o comportamento em diferentes contextos sociais.

O segundo eixo diagnóstico compreende os padrões restritos e repetitivos de comportamento, que podem se manifestar de quatro formas principais. A primeira inclui movimentos estereotipados, como balanço corporal ou agitar as mãos. A segunda característica é a resistência a mudanças e o apego excessivo a rotinas, muitas vezes levando a angústia diante de alterações mínimas no ambiente. A terceira forma envolve interesses intensos e extremamente restritos em temas específicos, que podem dominar a atenção do

indivíduo. Por último, observa-se uma sensibilidade incomum a estímulos sensoriais, como aversão a determinados sons, texturas ou fascínio por luzes e movimentos.

É importante destacar que estes sintomas devem causar prejuízos clinicamente significativos no funcionamento diário do indivíduo, afetando suas atividades sociais, acadêmicas ou profissionais. Além disso, o manual ressalta que essas características não devem ser melhor explicadas por outras condições, como deficiência intelectual, embora o TEA possa ocorrer concomitantemente com outras condições do neurodesenvolvimento. Esta distinção é crucial para o diagnóstico diferencial e para o planejamento de intervenções adequadas.

O DSM-5 classifica o TEA em três níveis de suporte, baseados na intensidade dos desafios enfrentados pelo indivíduo:

Tabela I: Níveis de Suporte no TEA

Nível de Suporte	Comunicação Social	Comportamentos Restritos/Repetitivos
Nível 3 (Suporte muito substancial)	Interações sociais mínimas, com comunicação verbal limitada ou ausente.	Comportamentos inflexíveis que interferem em todas as áreas da vida.
Nível 2 (Suporte substancial)	Dificuldades acentuadas, mesmo com apoio; interações sociais limitadas.	Comportamentos frequentes e evidentes, dificultando a adaptação.
Nível 1 (Suporte)	Dificuldades perceptíveis, mas com linguagem estruturada.	Comportamentos que interferem em contextos específicos, como mudanças.

Fonte: DSM-V (TR), adaptada por Silva Jr. e Mafra, 2025.

O diagnóstico do autismo apresenta complexidades significativas devido à diversidade de manifestações do quadro e às diferentes abordagens teóricas que o compreendem (López, 2020). Essa complexidade diagnóstica torna-se ainda mais relevante diante do aumento expressivo de casos, que atualmente atingem a prevalência de 1 em cada 31 crianças, conforme dados do Centers for Disease Control and Prevention - CDC (2025).

Essa realidade evidencia que o TEA se configura como uma condição frequente no contexto escolar, demandando transformações urgentes nos sistemas de ensino. As características nucleares do transtorno representam desafios específicos para o modelo tradicional de educação, exigindo práticas pedagógicas inovadoras e espaços educacionais verdadeiramente inclusivos.

Embora o DSM-5 não inclua as dificuldades motoras como critério diagnóstico central para o TEA, o manual reconhece explicitamente que essas limitações são características frequentemente associadas ao quadro. São descritos déficits como falta de

coordenação motora, marcha atípica e hipotonia, além de respostas sensório-motoras atípicas. Essa abordagem reflete a compreensão de que, embora os desafios motores não definam o TEA, sua alta prevalência e impacto no funcionamento diário exigem atenção clínica e educacional.

A pesquisa conduzida por Ataíde et al. (2023) realizou um estudo comparativo entre dois grupos: 20 crianças com desenvolvimento neurotípico (GNt) e 20 crianças com Transtorno do Espectro Autista (GTEA) nível 1, todas na faixa etária de 4 a 11 anos matriculadas em escolas regulares. Como instrumento de avaliação, a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) revelou dados significativos: no GNt, 20% das crianças apresentaram desempenho “normal alto”, 55% “normal médio” e 25% “normal baixo”; enquanto no GTEA, apenas 15% alcançaram “normal médio”, 10% “normal baixo”, 25% “inferior” e 50% “muito inferior”.

A análise demonstrou diferenças significativas: 75% das crianças neurotípicas apresentaram desenvolvimento motor dentro da média, contra apenas 15% no grupo com TEA. Em contrapartida, 75% das crianças autistas ficaram abaixo da média, comparado a 25% no grupo controle. Esses resultados evidenciam que mesmo crianças com TEA nível 1, consideradas como necessitando menor suporte, enfrentam desafios motores significativos quando comparadas a seus pares neurotípicos. Tais achados reforçam a necessidade de atenção em relação aos aspectos psicomotores com essas crianças.

Pougy (2020) ressalta a psicomotricidade como elemento fundamental no desenvolvimento infantil, destacando que as experiências corporais promovem a formação integral da criança. Segundo a autora, as vivências motoras na primeira infância estabelecem as bases para aquisições cognitivas, emocionais e sociais mais complexas. Complementando essa perspectiva, Alves (2012) alerta que a negligência no desenvolvimento psicomotor pode acarretar dificuldades significativas na aprendizagem, especialmente na escrita, leitura (como direção gráfica, distinção de letras e ordenação de sílabas) e matemática (operações que exigem abstração).

Silva Junior, Silva e Dantas (2024) destacam a necessidade de formação continuada em psicomotricidade para professores da educação infantil, considerando sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa necessidade adquire maior relevância ao considerarmos a realidade das crianças com TEA, que, conforme os dados apresentados, representam um número significativo nas escolas públicas de educação infantil e que podem manifestar desafios no desenvolvimento psicomotor.

Nesse contexto, o conhecimento psicomotor por parte dos docentes revela-se fundamental não apenas para o desenvolvimento geral da turma, mas especialmente para promover a inclusão efetiva dos estudantes com TEA. A aplicação de estratégias psicomotoras adequadas pode contribuir tanto para o processo de aprendizagem coletivo quanto para o desenvolvimento específico das crianças no espectro autista, criando ambientes educacionais mais acolhedores e eficazes.

Os desafios psicomotores identificados nas crianças com TEA, somados às evidências sobre a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, reforçam a necessidade de práticas pedagógicas específicas na educação infantil. Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar quais estratégias psicomotoras podem ser implementadas em sala de aula para promover o desenvolvimento global dessas crianças, considerando suas particularidades. A próxima seção explorará, portanto, as práticas psicomotoras mais para o trabalho com crianças autistas na educação infantil, analisando sua aplicabilidade no contexto escolar público.

3.3 Práticas psicomotoras na educação infantil para o desenvolvimento da criança com autismo

Nesta etapa do artigo, apresentamos os dados coletados das 10 professoras de escolas públicas do município de Picos (PI) que atuam na educação infantil e têm alunos em turmas com diagnóstico de autismo. Para preservar a identidade das participantes, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cada educadora foi identificada por um código que utiliza a abreviação "PROFA" seguida de um número, variando de PROFA01 a PROFA10 (Professora 01 a Professora 10).

3.3.1 Caracterização socioeconômica do participante

Com o objetivo de traçar o perfil das participantes, buscou-se identificar a faixa etária e o gênero das professoras. Quanto à idade, 60% colaboradoras declararam ter “acima de 40 anos”, 20% situam-se na faixa de “36 a 45 anos”, 10% entre “26 a 35 anos” e 10% com “até 25 anos”. No que diz respeito ao gênero, todas as participantes se identificam como mulheres. Diante desses dados, observa-se uma predominância de professoras acima dos 40 anos, bem como a participação exclusiva de mulheres na educação infantil nesta pesquisa.

Quanto ao tempo de atuação na educação infantil, metade das colaboradoras (50%) afirmou ter “mais de 10 anos” de experiência, 20% disseram ter “menos de 1 ano”, outros

20% possuem entre “1 a 5 anos”, e os 10% restantes têm de “6 a 10 anos” de atuação. Dessa forma, observa-se que a maioria das participantes possui mais de uma década de experiência na educação infantil.

Em relação à formação acadêmica, 80% das professoras possuem licenciatura complementada por pós-graduação, 10% têm apenas licenciatura em pedagogia, e 10% contam com mestrado em educação (percentual que se sobrepõe, já que essa participante também possui pós-graduação). Nota-se, portanto, que a maioria das educadoras não se limitou à graduação, buscando especializações, com destaque para uma das participantes que, além da graduação e pós-graduação, concluiu mestrado na área educacional.

Além da formação básica, investigou-se se as professoras possuíam capacitação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados revelaram que 50% das participantes afirmaram ter realizado algum tipo de formação sobre o tema, enquanto a outra metade (50%) declarou não ter tido essa oportunidade. Contudo, quando questionadas sobre a presença atual de alunos com TEA em suas turmas, todas as educadoras (100%) responderam afirmativamente. Buscou-se também identificar a quantidade de alunos com TEA em cada turma, cujos dados serão apresentados no Quadro I a seguir.

Quadro I – Quantidade de alunos com diagnóstico de TEA nas turmas das colaboradoras

PARTICIPANTES	COLABORAÇÕES
PROFA01	1
PROFA02	1
PROFA03	3 alunos
PROFA04	3 alunos
PROFA05	1 diagnosticado
PROFA06	São 2 alunos
PROFA07	São 4 crianças com diagnóstico.
PROFA08	1 (com laudo)
PROFA09	6 alunos, 60% da turma.
PROFA10	4 alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A análise dos dados demonstra que 40% das professoras participantes possuem um aluno com diagnóstico de TEA em suas turmas, enquanto 60% atendem a dois ou mais estudantes com o transtorno, com destaque para o caso da PROFA 09, que relata mais da metade da turma composta por alunos diagnosticados. Esses resultados evidenciam a expressiva presença de crianças com TEA nas salas de aula regulares da rede pública de

Picos (PI), realidade que provavelmente se repete em outras regiões do país, especialmente quando consideramos os 2,4 milhões de brasileiros com diagnóstico de TEA, conforme estimativas do IBGE (2025).

Essa realidade demonstra uma situação preocupante: embora todas as professoras estejam em contato direto com alunos autistas em sala de aula, apenas metade delas recebeu formação específica sobre o assunto. Esse dado levanta importantes questões sobre a necessidade de capacitação docente para atender adequadamente às diversidades e necessidades específicas desses alunos, como bem enfatiza Brites e Brites (2022, p. 26) em seus estudos:

Potencializar o desenvolvimento de uma criança requer saber quais habilidades devem ser desenvolvidas em cada etapa da vida. Para isso, é essencial que professores conheçam os pedidos sensíveis do desenvolvimento, [...] Investir na formação de professores é portanto, o caminho para uma educação de qualidade. Investir em educação infantil é investir também em educação inclusiva, considerando que, assim, é possível realizar diagnósticos e intervenções precoces, o que contribui imensamente para um desenvolvimento infantil saudável.

A atuação na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Por isso, é essencial que os professores busquem formação específica sobre o TEA, a fim de atender adequadamente às necessidades desses alunos e aprimorar suas práticas pedagógicas em um contexto verdadeiramente inclusivo. Essa não é apenas uma questão educacional, mas também de equidade. Para construirmos uma sociedade inclusiva, é preciso capacitar os educadores para que compreendam as diferentes formas de aprender e se desenvolver. Afinal, incluir vai além de matricular alunos com TEA, é necessário saber como ensiná-los de maneira eficaz e respeitosa.

Este estudo investigou as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil, com ênfase no trabalho desenvolvido com alunos autistas. A seguir, serão apresentados os principais resultados sobre as estratégias e desafios enfrentados por essas educadoras durante as atividades psicomotoras em sala de aula.

3.3.2 Estratégias e desafios no trabalho psicomotor com estudantes no espectro

Nesta etapa da pesquisa, abordamos especificamente as práticas psicomotoras voltadas a crianças neurodivergentes, buscando compreender como as professoras participantes percebem a importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os dados coletados são apresentados no Quadro II.

Quadro II – Compreensões sobre a psicomotricidade no processo de aprendizagem das crianças com TEA

PARTICIPANTES	COLABORAÇÕES
PROFA01	Ajudando no desenvolvimento cognitivo motor
PROFA02	É de suma importância que a criança com essa necessidade especial tenha um acompanhamento especializado.
PROFA03	É muito importante e faz parte do ensino infantil
PROFA04	A psicomotricidade tem um papel de fundamental importância no processo de aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois integra aspectos motores, emocionais e cognitivos que são essenciais para o desenvolvimento global.
PROFA05	É de extrema importância pois promove o desenvolvimento global, corporal, emocional, cognitivo e social. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades na coordenação motora, no controle corporal, na percepção espacial e temporal, além de desafios na comunicação e interação social.
PROFA06	Integra o corpo e a mente através do movimento, promovendo o autoconhecimento, ajuda na coordenação motora fina e global e na expressão emocional.
PROFA07	Que se faz necessário para o desenvolvimento da criança.
PROFA08	É uma prática bastante importante no desenvolvimento tanto afetivo como no desenvolvimento cognitivo da criança com TEA.
PROFA09	Essencial no desenvolvimento da criança.
PROFA10	Essencial

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Ao analisar as respostas obtidas das professoras, é possível notar que todas compreendem a importância da psicomotricidade e sua relevância para as crianças com autismo. A participante PROFA04 ressalta que “a psicomotricidade tem um papel de fundamental importância no processo de aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista”, o que é reforçado na afirmação da PROFA05, que diz ser “de extrema importância pois promove o desenvolvimento global, corporal, emocional, cognitivo e social”.

A psicomotricidade na educação tem uma relevância considerável quanto ao trabalho preventivo, principalmente nas primeiras etapas da educação, creche e pré-escolas, mas que também se mostra essencial na etapa seguinte, na fase de alfabetização e no decorrer do ensino fundamental (Pinheiro, 2020). Nessa mesma perspectiva, Thompson (2020, p. 96) ressalta que: “A Psicomotricidade procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas necessárias a um bom desempenho escolar. Ela se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas como as intelectuais”.

É importante compreender que as ações voltadas para o desenvolvimento psicomotor da criança são essenciais para seu desempenho acadêmico, que necessita do trabalho com

aspectos motores em prol de habilidades essenciais para o processo de alfabetização. Mas essas habilidades também são fundamentais para o seu cotidiano, o que promove um desenvolvimento e crescimento com autonomia. As crianças com autismo, que têm suas especificidades, como é entendido pela PROFA05, “apresentam dificuldades na coordenação motora, no controle corporal, na percepção espacial e temporal, além de desafios na comunicação e interação social”, necessitam essencialmente de um trabalho voltado para o desenvolvimento psicomotor, pensando em superar essas dificuldades.

A partir disso, procurou-se entender quais as atividades psicomotoras as professoras costumam realizar com seus alunos, pensando em contribuir com as crianças com TEA no cotidiano escolar. No Quadro III, trazem-se as contribuições dos professores em relação a esse questionamento.

Quadro III – Atividades psicomotoras que costumam realizar com seus alunos

PARTICIPANTES	COLABORAÇÕES
PROFA01	Blocos Sucatas Obstáculos
PROFA02	Atividades lúdicas
PROFA03	Atividades de coordenação motora fina, gesto, movimento, dança entre outros.
PROFA04	Atividades com massinha de modelar, circuitos psicomotores, jogos de imitar, brincadeiras com bolas, atividades com músicas e ritmo, Jogos de encaixe e montagem, atividades de vida diária, dentre outras.
PROFA05	Circuitos motores simples com cones, brincadeiras com bola, com música e gestos, jogos de imitação, atividades sensoriais com diversas texturas, cores e materiais.
PROFA06	Dança com gestos e movimentos, jogos educativos, modelagem criando arte e circuito pisco motor.
PROFA07	São realizadas atividades que desenvolva o sócio emocional e psicomotor de acordo com cada criança.
PROFA08	corte e colagem, montagem de blocos, cotação de história, pintura com tinta, brincadeiras que exige movimentos como correr, pular, abraçar, saltar.
PROFA09	Colorir, manuseio com as vogais letras e a massa de modelar, uso da tesoura, movimentos ao longo da história, música e atividades e uso no piloto no quadro.
PROFA10	Pular, andar em linha reta etc na medida do possível

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Observa-se que as participantes realizam uma diversidade de atividades, que envolvem materiais diversificados, músicas, jogos e brinquedos, realizando atividades que envolvem o psicomotor e a ludicidade. A partir desses relatos, pode-se compreender um bom desenvolvimento de atividades que podem contribuir de forma generalizada com todos os alunos, típicos ou atípicos. Mas sentimos falta de relatos mais específicos sobre as

adaptações de acordo com a necessidade específica dos seus alunos com TEA, sendo suas respostas bem generalistas.

Destacamos a resposta da participante PROFA08, que realiza atividades que envolvem “corte e colagem, montagem de blocos, cotação de história, pintura com tinta, brincadeiras que exige movimentos como correr, pular, abraçar, saltar”, que, além das atividades e recursos variados, enfatiza a utilização do contato físico, “abraçar”, um diferencial nas respostas das participantes, demonstrando um trabalho que envolve o contato direto com as crianças e mostra que não são necessárias ações mirabolantes, assim como a PROFA10: “na medida do possível”, ou seja, dentro do que é acessível aos professores diante os recursos ou materiais necessários.

Para Pougy (2020, p. 195), “O trabalho psicomotor estimula, com seu olhar lúdico e corpóreo, o desenvolvimento da capacidade de percepção do movimento e da intencionalidade da ação, favorecendo a ampliação do repertório corporal e, conseqüentemente, da capacidade de representação”. Essa perspectiva ressalta a importância da psicomotricidade como ferramenta educativa que integra corpo, mente e emoção, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista, onde desafios motores e de autorregulação podem acontecer.

No questionamento posterior, buscou-se entender se as participantes observavam resultados quanto ao desenvolvimento dos alunos com TEA após a realização de atividades psicomotoras, solicitando que descrevessem esses avanços. A seguir, apresentam-se as contribuições das colaboradoras:

Quadro IV – Resultados observados no desenvolvimento de alunos com TEA após atividades psicomotoras

PARTICIPANTES	COLABORAÇÕES
PROFA01	Sim O aluno com TEA chegou com sem nenhuma coordenação motora de pegar no lápis, usei o pregador de roupas e usei a bolinha de papel e hoje ele já está pegando de forma correta no lápis Achei um grande avanço
PROFA02	O avanço é lento. Existe uma necessidade com uma sala de recursos e um profissional da área para atender essas crianças.
PROFA03	Percebo avanço por meio da escrita, desenho e comportamento diante dos demais.
PROFA04	Sim, avanços significativos no desenvolvimento de crianças com TEA a partir das práticas psicomotoras, principalmente quando essas atividades são realizadas de forma contínua, planejada e adaptada às necessidades individuais. Como exemplos práticos de progressos frequentemente percebidos posso citar: Melhora na Atenção e Concentração, Aumento da Comunicação Não Verbal e Verbal, Evolução na Coordenação Motora, Maior Participação em Atividades em Grupo, Redução de

	Comportamentos Estereotipados (autoestimulação), Ganhos em Autonomia, dentre outros.
PROFA05	Sim! A criança começa desenvolver a partir do momento que ele observa outras crianças fazendo, que ele experimenta fazer e ao longo de todo ano ele vai aprimorando cada vez mais.
PROFA06	Sim. As crianças com TEA nos anos anteriores desenvolviam a coordenação motora fina e global e aprendia melhor os conteúdos. Mas nesse ano elas não estão querendo participar porque o grau é muito forte de TEA e ainda não tenho profissional de apoio.
PROFA07	Sim, eles começam a ter mais vontade de permanecer na escola, ficam mais tranquilos, interagem.
PROFA08	Sim. Evolução da fala, tornam mais independentes, mais participativos nas atividades realizadas.
PROFA09	Sim, melhor desenvolvimento na própria escrita do nome, por exemplo.
PROFA10	Em geral, sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A maioria das participantes relatou progressos significativos em suas experiências com atividades psicomotora e seus alunos autistas. A professora PROFA01 destacou um caso concreto: “O aluno com TEA chegou com sem nenhuma coordenação motora de pegar no lápis, usei o pregador de roupas e usei a bolinha de papel e hoje ele já está pegando de forma correta no lápis. Achei um grande avanço”. Esse relato exemplifica como materiais simples podem promover melhorias na coordenação motora fina, aspecto também observado por PROFA09, que mencionou “melhor desenvolvimento na própria escrita do nome”.

Além dos aspectos motores, várias professoras relataram avanços socioemocionais. PROFA07 observou que “eles começam a ter mais vontade de permanecer na escola, ficam mais tranquilos, interagem”, enquanto PROFA08 mencionou “evolução da fala, tornam-se mais independentes, mais participativos nas atividades”. PROFA04 apresentou um panorama abrangente dos benefícios, citando desde melhora na atenção e concentração até aumento da comunicação verbal e não verbal, evolução na coordenação motora, maior participação em grupo, redução de comportamentos estereotipados e ganhos em autonomia.

Nessa perspectiva, fica claro a importância do desenvolvimento de certas competências, de certas habilidades cruciais na prevenção de dificuldades de aprendizagem. A Psicomotricidade procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas necessárias a um bom desempenho escolar. Ela se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas como as intelectuais (Thompson, 2020, p. 96).

No entanto, algumas professoras apontaram desafios. PROFA02 mencionou que “o avanço é lento” e ressaltou a necessidade de “uma sala de recursos e um profissional da área”, preocupação compartilhada por PROFA06, que observou dificuldades com alunos de grau mais severo de TEA: “As crianças com TEA nos anos anteriores desenvolviam a

coordenação motora [...] Mas nesse ano elas não estão querendo participar porque o grau é muito forte de TEA e ainda não tenho profissional de apoio”.

Os relatos demonstram que, embora os resultados variem conforme as características individuais dos alunos e os recursos disponíveis, as atividades psicomotoras mostram-se eficazes em promover desenvolvimento significativo em múltiplas áreas para crianças com TEA. A experiência de PROFA01, utilizando materiais simples como pregadores e bolinhas de papel, evidencia que intervenções eficazes podem ser realizadas com recursos acessíveis, desde que adequadamente planejadas e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno.

Nessa mesma perspectiva, Pinheiro (2020, p. 116) reforça: "Partindo do princípio de que toda criança brinca, experimenta e manipula objetos, a educação psicomotora torna-se o caminho para o desenvolvimento global a partir do prazer obtido na ludicidade e na corporeidade de forma saudável e feliz". Podemos assim destacar que as atividades psicomotoras voltadas para crianças autistas podem ser implementadas tanto por meio de brincadeiras sem materiais específicos (como cantigas de roda ou atividades musicais) quanto através de recursos simples, conforme demonstrado nas experiências das professoras participantes. Essa abordagem evidencia que a simplicidade dos recursos não diminui seu potencial educativo quando aliada a uma prática pedagógica intencional e adaptativa.

Buscou-se compreender com qual frequência as colaboradoras realizavam atividades psicomotoras em suas turmas, adotando intencionalidades voltadas às necessidades específicas de seus alunos com TEA. No questionamento, foram oferecidas as seguintes opções de resposta: “Diariamente”, “Semanalmente”, “Quinzenalmente”, “Raramente” e “Nunca”. A análise das respostas revelou que: 60% das professoras afirmaram realizar atividades psicomotoras semanalmente e 40% relataram aplicar essas atividades diariamente.

Esses dados indicam uma frequência satisfatória de intervenções, garantindo que as crianças com TEA tenham contato regular com atividades que favorecem seu desenvolvimento psicomotor. Embora não exista um consenso estabelecido sobre a quantidade ideal de atividades psicomotoras, compreende-se que quanto mais oportunidades as crianças tiverem para vivenciar essas experiências, melhores serão os resultados em seu desenvolvimento.

Como destaca Pougy (2020, p. 204):

A Psicomotricidade na educação infantil é um campo fundamental para o desenvolvimento infantil. As crianças aprendem e se desenvolvem por meio das

experimentações corporais [...]. As vivências corporais proporcionam um desenvolvimento integral na formação do sujeito.

Esta perspectiva reforça a importância da regularidade das atividades psicomotoras, especialmente para crianças com TEA, cujo desenvolvimento pode beneficiar-se significativamente dessas experiências corporais planejadas e intencionais. A frequência relatada pelas professoras participantes, todas realizando atividades no mínimo semanalmente, sugere uma compreensão adequada dessa necessidade, ainda que possam existir variações na intensidade e qualidade das intervenções oferecidas.

Ao investigar a opinião das colaboradoras sobre as formações continuada com tema em psicomotricidade e inclusão para apoiar sua prática docente com crianças com TEA é suficiente, os resultados revelaram uma distribuição significativa: 40% das participantes avaliaram que a formação atende parcialmente, 30% afirmaram que não consideram suficiente, 20% julgaram que sim e 10% declararam nunca ter participado de formações sobre o tema.

Estes dados evidenciam que a maioria (70%) das educadoras percebe lacunas na formação oferecida, seja por considerá-la insuficiente ou parcialmente satisfatória, apenas uma minoria (20%) considera plenamente adequada a capacitação nesses temas e uma pequena porcentagem ainda não teve acesso a qualquer formação específica (10%). Estes resultados sugerem a necessidade urgente de ampliar e qualificar as oportunidades de formação continuada, garantir acesso a capacitações específicas sobre psicomotricidade e TEA.

A formação continuada constitui-se como imperativa para os profissionais da educação, especialmente considerando os constantes avanços nos estudos que trazem novos conhecimentos para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Como destacam Silva Junior, Silva e Alves (2024, p. 901), “tendo em vista a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento dos sujeitos e para a Educação Infantil é essencial que os pedagogos busquem adquirir mais conhecimento acerca da área e que procurem colocar em prática as informações adquiridas”.

As diferentes opiniões das professoras indicam que os cursos de formação atuais podem não estar preparando adequadamente para os desafios reais do trabalho com crianças autistas, especialmente no dia a dia da sala de aula. Esse déficit na formação pode prejudicar a qualidade da atuação do profissional, mostrando a necessidade urgente de capacitações que

unam melhor teoria e prática, levando em conta as particularidades do autismo e a realidade das escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender as práticas psicomotoras desenvolvidas por professoras da educação infantil no município de Picos-PI para promoção do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados evidenciam que, apesar dos desafios estruturais e formativos, as educadoras têm implementado estratégias significativas que demonstram potencial para favorecer o desenvolvimento global desses alunos.

A pesquisa revelou que todas as professoras participantes reconhecem a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento de crianças com TEA, especialmente no que diz respeito à integração de aspectos motores, cognitivos e socioemocionais. As atividades relatadas, desde circuitos psicomotores até brincadeiras com materiais simples como pregadores e bolas de papel, mostram-se eficazes na promoção de avanços significativos, como melhoria na coordenação motora fina, evolução da comunicação e maior participação nas atividades escolares.

No entanto, os dados também apontam desafios importantes. Apesar da alta prevalência de crianças com TEA nas salas de aula (chegando a 60% em uma das turmas), apenas metade das professoras recebeu formação específica sobre o transtorno. Além disso, 70% das participantes consideram insuficiente ou parcial a capacitação sobre psicomotricidade e inclusão, indicando uma lacuna formativa que precisa ser urgentemente enfrentada.

Os relatos das professoras demonstram que intervenções psicomotoras simples, quando bem planejadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, podem promover avanços significativos mesmo com recursos limitados. No entanto, os casos de alunos com maior grau de comprometimento no espectro autista exigem suporte especializado que, na maioria das situações, não está disponível nas escolas pesquisadas.

A frequência das atividades psicomotoras (60% semanalmente e 40% diariamente) mostra-se adequada, mas a qualidade dessas intervenções poderia ser potencializada com formações mais específicas e práticas, que articulem teoria e realidade escolar. Como destacado pelas participantes, a ausência de profissionais de apoio e salas de recursos representa um obstáculo significativo para a inclusão efetiva.

Este estudo contribui significativamente para o campo educacional ao evidenciar que a psicomotricidade se configura como uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva de crianças com TEA, demonstrando que materiais simples e atividades lúdicas, quando adequadamente direcionados, podem promover avanços expressivos no desenvolvimento desses alunos. Os resultados apontam, contudo, para a necessidade urgente de ampliar e qualificar a formação docente, tornando-a mais alinhada com as demandas concretas da inclusão escolar, bem como destacam que a realidade das escolas públicas requer políticas educacionais mais robustas, que garantam não somente o acesso, mas principalmente condições efetivas de aprendizagem para os alunos com TEA, incluindo suporte profissional especializado e recursos adequados para atender suas especificidades.

Como limitação do estudo, reconhecemos a necessidade de pesquisas mais amplas que acompanhem ao longo do tempo os efeitos das intervenções psicomotoras no desenvolvimento de crianças com TEA. Sugere-se também a realização de estudos que investiguem estratégias específicas para diferentes níveis de suporte no espectro autista.

Reforçamos que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas a garantia de vagas, mas investimentos consistentes na formação docente, na estrutura física das escolas e no apoio multiprofissional. A psicomotricidade, quando bem compreendida e aplicada, pode ser uma poderosa aliada nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as crianças, com ou sem transtornos do neurodesenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **PSICOMOTRICIDADE**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ATAIDE, Carlos Eduardo Ramos, et al. Estudo comparativo acerca do desempenho motor entre grupo controle e crianças com Transtorno do Espectro **Autista (TEA)**. **Revista Interinstitucional Brasileira De Terapia Ocupacional – REVISBRATO**, [S.l.]: Vol. 7, n. 1, pg. 1558-1574. Mar. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/56598>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BORGES, Tatiane Pavão Ongaro. NEUROCIÊNCIA, PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 69 - 76, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/297>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
Acesso em: 14 jul. 2025.

BRITES, Clay; BRITES, Luciana. O potencial da neurociência para a atuação na infância: novas perspectivas para a educação de resultados. In: BRITES, Luciana; BRITES, Clay; ALMEIDA, Roselaine P. de (org.). **Neurociência e aprendizagem:** alicerçando caminhos para a educação de resultados. 1. ed. Londrina: Neurosaber, 2022. p. 15 – 30.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental:** como entender o neurodesenvolvimento e regatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Gente, 2020.

BUENO, José de França. **Métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa.** Brasília, DF: CAPES: UAB; Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018.
CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder, 2025. Disponível em:
<https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. Acesso em: 14 de jul. de 2025.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade:** Perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. **Construção Psicopedagógica,** São Paulo, Vol. 18, n.17, pg. 42-52, Fev. 2010. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022:** Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista - resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.
Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102178>. Acesso em: 14 de jul. De 2025.

LÓPEZ, Anna Lucia Leão. Reflexões sobre o Autismo Infantil. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.). **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia:** teoria e prática. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 293 – 298.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

PINHEIRO, Simone Moraes dos Santos. Educação: física ou psicomotora: uma escolha para o ensino infantil. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.). **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia:** teoria e prática. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 107 – 122.

POUGY, Irene. Educação psicomotora: uma experiência de abordagem pela metodologia de projetos na educação infantil. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.).

Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia: teoria e prática. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 193 – 206.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo : Cortez, 2013.

SILVA JUNIOR , Agenor Sousa; SILVA , Fabrícia Gomes da; DANTAS , Ianka da Silva. Influência da Psicomotricidade no Desenvolvimento e Aprendizagem Infantil na Pandemia. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, Vol. 22, e2024020, pg. 1-17. Dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74821>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA JUNIOR, Agenor Sousa; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Francione Charapa. A influência da psicomotricidade no desenvolvimento e aprendizagem infantil durante a pandemia de Covid-19. **Educação em Análise**, Londrina, Vol. 9, n. 3, pg. 887-911. Out. 2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/51062>. Acesso em: 14 jul. 2025.

THOMPSON, Rita. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. In: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos (org.). **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia:** teoria e prática. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 83 – 98.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.