



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS — UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA CAPONI BORBA

**A RELEVÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O
DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC**

**INHUMAS-GO
2026**

BRUNA CAPONI BORBA

**A RELEVÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O
DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais

B726r

BORBA, Bruna Caponi.

A relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil à luz da BNCC / Bruna Caponi Borba. - Inhumas: UniMais, 2026.

128 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2026.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem. 3. Atividades psicomotoras. I. Título.

CDU: 37

Bruna Caponi Borba

A RELEVÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni
Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais – UniMais

Prof. Dr. Daniel Junior de Oliveira
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais – UniMais

Prof. Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida-
Membro Convidado Externo
Universidade Estadual de Goiás- Campus Uruaçu

Inhumas-GO
2026

Dedico este trabalho a todos que me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia. A Ele, toda honra e toda glória.

À minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo apoio em todos os momentos desta jornada.

Aos meus professores e colegas, que contribuíram para a minha formação e ampliaram meu olhar sobre a educação.

À minha orientadora, Professora Lucineide Maria de Lima Pessoni, pelo olhar atento, pelas palavras de incentivo e pela orientação firme e generosa ao longo de todo o percurso. Sua dedicação e confiança foram essenciais para a concretização deste trabalho.

E, de modo especial, a todos os educadores que, com compromisso e sensibilidade, transformam vidas diariamente. Este trabalho é também por vocês e para vocês.

BORBA, Bruna Caponi. **A relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil à luz da BNCC**. 2026. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – Unimais, Inhumas, Goiás, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário de Inhumas (UniMais), vinculada à linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), investigou a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças na Educação Infantil. O estudo partiu do seguinte problema: como as atividades psicomotoras podem contribuir para a aprendizagem das crianças da pré-escola, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral compreender as atividades psicomotoras em suas dimensões físicas, cognitivas e curriculares, bem como sua importância no processo de aprendizagem da criança na pré-escola. Os objetivos específicos foram: (i) compreender as bases conceituais das atividades psicomotoras e a caracterização da primeira infância; (ii) discutir a aprendizagem da criança na pré-escola, identificando suas necessidades e direitos; e (iii) analisar na BNCC as atividades psicomotoras e relacioná-las à aprendizagem infantil. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisadas produções científicas publicadas entre 2010 e 2024, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de uma análise documental da BNCC. Os resultados demonstraram que a psicomotricidade constitui um eixo importante para o desenvolvimento integral da criança, ao articular de forma dinâmica as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social. A análise da BNCC evidenciou que seus campos de experiência dialogam diretamente com os princípios psicomotores, reafirmando sua pertinência no currículo da Educação Infantil. A psicomotricidade, ao reconhecer o corpo como meio primordial de expressão, interação e aprendizagem, em convergência teórica com Wallon, Piaget e Vygotsky, consiste em uma abordagem pedagógica indispensável à Educação Infantil, tendo em vista o comprometimento com o desenvolvimento pleno, a autonomia e a formação de sujeitos críticos e criativos.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento integral.

BORBA, Bruna Caponi. **The relevance of psychomotricity for the development and learning of children in early childhood education in light of the BNCC.** 2026. 128 f. Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – Unimais, Inhumas, Goiás, 2026.

ABSTRACT

This research, developed within the Graduate Program in Education (Stricto Sensu) at Centro Universitário de Inhumas (UniMais) and linked to the research line Education, Institutions, and Educational Policies (EIPE), investigated the relevance of psychomotricity for the development and learning of children in Early Childhood Education. The study was guided by the following research question: how can psychomotor activities contribute to preschool children's learning, considering the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? To address this question, the general objective was to understand psychomotor activities in their physical, cognitive, and curricular dimensions, as well as their importance in the learning process of preschool children. The specific objectives were: (i) to understand the conceptual foundations of psychomotor activities and the characterization of early childhood; (ii) to discuss children's learning in preschool, identifying their needs and rights; and (iii) to analyze the psychomotor activities in the BNCC and relate them to child learning. The methodology adopted was qualitative in nature, based on bibliographic and documentary research. Scientific works published between 2010 and 2024 were analyzed, obtained from the CAPES Theses and Dissertations Database and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in addition to a documentary analysis of the BNCC. The results demonstrated that psychomotricity constitutes an important axis for the integral development of the child, dynamically articulating motor, cognitive, affective, and social dimensions. The analysis of the BNCC showed that its fields of experience directly align with psychomotor principles, reaffirming their relevance in the Early Childhood Education curriculum. By recognizing the body as a primary means of expression, interaction, and learning, in theoretical convergence with Wallon, Piaget, and Vygotsk, psychomotricity emerges as an indispensable pedagogical approach in Early Childhood Education, grounded in the commitment to holistic development, autonomy, and the formation of critical and creative individuals.

Keywords: Psychomotricity. Early Childhood Education. Learning. Integral development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Zonas de desenvolvimento conforme Vygotsky.....	69
Figura 2 – Ferramentas e signos nas relações de aprendizagem, segundo Vygotsky	78
Figura 3 – Competências Gerais da BNCC.....	93
Figura 4 – Campos de Experiências da BNCC.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da BNCC na Educação Infantil e suas implicações psicomotoras.....	95
Quadro 2 – Correlação entre Eixos Psicomotores e Objetivos da BNCC.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EIPE	- Educação, Instituições e Políticas Educacionais
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
ONGs	- Organizações não Governamentais
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – BASE CONCEITUAL DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS E CARACTERIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	16
1.1 BASE CONCEITUAL DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS.....	17
1.2 DIMENSÕES DE MOTRICIDADE E FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE.....	26
1.3 ATIVIDADES E RESPECTIVOS DESENVOLVIMENTOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	33
1.4 ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. .	40
CAPÍTULO 2 – DISCUSSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
2.1 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	50
2.2 OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	58
2.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR MEIO DAS ATIVIDADES PSICOMOTORAS.....	67
CAPÍTULO 3 – ABORDAGENS DA BNCC COM RELAÇÃO AOS ASPECTOS PSICOMOTORES.....	75
3.1 A BNCC NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS.....	75
3.2 ANÁLISE NA BNCC QUANTO AOS EIXOS DA PSICOMOTRICIDADE.....	84
3.3 OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL, VISANDO O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o lúdico exerce papel importante na Educação Infantil, pois o brincar promove o desenvolvimento da criança, contribui para a organização do pensamento, estimula a linguagem, favorece a coordenação motora e impulsiona o desenvolvimento integral. Além disso, o brincar insere a criança no meio social, articulando dimensões cognitivas, físicas e emocionais do seu crescimento.

Com base nessa compreensão, este estudo analisa a relação entre a intervenção da psicomotricidade na Educação Infantil e as influências dos aspectos cognitivos nesse processo, considerando suas características, contribuições e perspectivas de práticas que auxiliem o ensino e a aprendizagem das crianças nessa etapa escolar.

A pergunta-problema que norteia esta investigação é: como as atividades psicomotoras podem contribuir para a aprendizagem das crianças da pré-escola, em consonância com os princípios e diretrizes da BNCC? Diante desse questionamento, definiu-se como objetivo geral compreender as atividades psicomotoras em suas dimensões físicas, cognitivas e curriculares, bem como sua importância no processo de aprendizagem da criança na pré-escola. E como objetivos específicos: (i) compreender as bases conceituais das atividades psicomotoras e a caracterização da primeira infância; (ii) discutir a aprendizagem da criança na pré-escola, identificando suas necessidades e direitos; e (iii) analisar na BNCC as atividades psicomotoras e relacioná-las à aprendizagem infantil. A pesquisa surgiu da necessidade de um olhar mais atento às especificidades das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão sobre os elementos indispensáveis para garantir a qualidade dessa etapa educativa, de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se, primeiramente, na experiência da autora como professora da Educação Infantil em duas redes municipais. Ao longo da prática docente, foi possível observar limitações nas práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades motoras. Assim, esta investigação nasceu da necessidade de integrar práticas pedagógicas que considerem as dimensões físicas, emocionais e cognitivas no processo de aprendizagem da criança na pré-escola. A proposta ampara-se na compreensão de que as atividades psicomotoras podem potencializar o aprendizado, em consonância com os pressupostos educacionais

preconizados pela BNCC.

No âmbito profissional, o estudo também se fundamenta na necessidade de superar desafios recorrentes na prática educativa, como a carência de recursos, a ausência de espaços adequados e a insuficiente formação específica para o trabalho com atividades psicomotoras. Ao propor uma investigação sistemática sobre o tema, busca-se oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuam para a formação e o aprimoramento dos profissionais da Educação Infantil, ampliando a compreensão acerca dos benefícios da psicomotricidade para o processo de aprendizagem.

Do ponto de vista científico, a pesquisa se mostra relevante tanto na dimensão acadêmica quanto na prática educacional, ao articular teoria e prática, de forma a promover uma educação mais integradora na Educação Infantil. Espera-se, como resultado, a ampliação do conhecimento científico sobre o tema e a melhoria das práticas pedagógicas, impactando de forma direta e positiva a aprendizagem das crianças na pré-escola.

Minha trajetória na educação teve início em 2012, quando ingressei no curso de Pedagogia, após concluir a graduação em Ciências Biológicas. Desde então, atuo como professora efetiva na Educação Infantil em duas redes de ensino municipais: Santo Antônio de Goiás e Trindade. Essa experiência despertou em mim a necessidade de refletir sobre as dimensões burocráticas e pedagógicas que permeiam essa etapa de ensino, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática.

A vivência cotidiana na Educação Infantil conduz a uma reflexão constante, uma vez que não há fórmulas metodológicas prontas nem certezas sobre os caminhos a seguir. Ao ingressar no Mestrado em Educação, as leituras e discussões realizadas ampliaram minha compreensão sobre a produção dos poderes e saberes que estruturam a organização da vida social, possibilitando novas formas de conceber a escola e o próprio sentido da educação.

A experiência profissional também despertou a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a psicomotricidade e suas contribuições para a Educação Infantil, por se tratar de uma dimensão essencial do desenvolvimento humano. Observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda apresenta desafios para a sua efetiva implementação, sobretudo no que diz respeito ao atendimento pleno das necessidades e singularidades das crianças.

No âmbito das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (UniMais), este estudo vincula-se à linha Educação,

Instituições e Políticas Educacionais (EIPE). A escolha por essa linha deve-se ao interesse em discutir as finalidades educativas das políticas públicas e reformas educacionais, com foco especial na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, adotando como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa documental, em especial, consiste no exame minucioso de documentos e registros, sejam eles contemporâneos ou de períodos anteriores, com o propósito de extrair informações relevantes para o objeto investigado. Para tanto, foram analisadas teses, dissertações e artigos científicos relacionados com o tema proposto, a fim de identificar as principais contribuições já produzidas e suas implicações para a compreensão do fenômeno estudado.

Conforme destacam Noronha e Ferreira (2000), esse tipo de levantamento possibilita um panorama atualizado sobre o estado da arte de determinado tema, o que auxilia na identificação de ideias inovadoras e na avaliação de métodos com diferentes níveis de evidência. E ainda, os autores ressaltam a importância de se considerar a temporalidade das produções analisadas, uma vez que esse fator enriquece a investigação ao permitir a contextualização histórica das discussões.

Para Severino (2013), a análise bibliográfica e documental é amplamente empregada em pesquisas acadêmicas por possibilitar a fundamentação teórica do estudo, a contextualização do tema e a identificação de lacunas no conhecimento existente. Assim, esse tipo de análise contribui de forma substancial para o aprofundamento de um determinado assunto, oferecendo subsídios à produção de novos saberes vinculados ao objeto de pesquisa.

Dessa forma, compreende-se que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade promover o conhecimento e a análise crítica das principais teorias que tratam de um determinado tema, constituindo-se como um elemento indispensável ao desenvolvimento de qualquer investigação científica.

No que se refere à abordagem metodológica, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Fachin (2010), a pesquisa qualitativa distingue-se pela ausência de ênfase em medições e quantificações estatísticas, buscando compreender os fatores que influenciam os fenômenos estudados. Trata-se, portanto, de uma abordagem explicativa, uma vez que procura identificar os elementos que determinam ou condicionam a ocorrência dos eventos, proporcionando uma compreensão

aprofundada das relações entre os fenômenos.

Outras particularidades da abordagem qualitativa são destacadas por Chizzotti (1991), que enfatiza o reconhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa como participantes ativos na produção de saberes e práticas. Nesse sentido, os resultados são construídos a partir da interação entre pesquisador e participantes, configurando-se como o produto de um processo coletivo e reflexivo.

Com base nessa perspectiva, o presente estudo buscou produções acadêmicas (dissertações e teses) que abordam a temática da Educação Infantil sob a ótica das políticas curriculares, com ênfase na BNCC e nas finalidades educativas atribuídas a essa etapa da educação. A busca concentrou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como palavras chaves para busca: Relação entre atividades psicomotoras e desenvolvimento da criança na educação infantil; Desenvolvimento cognitivos da criança na pré escola; e Atividades psicomotoras para a educação infantil, especialmente, em trabalhos que discutem os desafios e especificidades da infância no contexto histórico, cultural e normativo das diretrizes curriculares nacionais foram considerados como “Resultados aprofundados” e desse, os que apresentaram abordagens relacionadas ao autor Vygotsky foram considerados “Resultados aproveitados”, conforme demonstrado abaixo:

A) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB):

Palavras chaves de busca:	Resultados encontrados:	Resultados aprofundados:	Resultados aproveitados:
Relação entre atividades psicomotoras e desenvolvimento da criança na educação infantil	19	2	1
Desenvolvimento cognitivos da criança na pré escola	20	3	0
Atividades psicomotoras para a educação infantil	32	2	0

B) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

Palavras chaves de busca:	Resultados encontrados:	Resultados aprofundados:	Resultados aproveitados:
Relação entre atividades psicomotoras e desenvolvimento da criança na educação	7	3	1

infantil			
Desenvolvimento cognitivos da criança na pré escola	133	9	0
Atividades psicomotoras para a educação infantil	20	5	1

Assim, a metodologia adotada possibilitou a realização de uma análise crítica das finalidades educativas propostas pela BNCC e de seus impactos no campo da Educação Infantil, contribuindo para uma reflexão sobre a coerência entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas.

Importa mencionar que o este estudo está estruturado em três capítulos, organizados de modo a favorecer a compreensão progressiva do tema e suas implicações educacionais.

No primeiro capítulo, são discutidas as bases conceituais das atividades psicomotoras e a caracterização na primeira infância. Essa seção se subdivide em quatro itens: (I) base conceitual de atividades psicomotoras; (II) dimensões de motricidade e fundamentos da psicomotricidade; (III) atividades e respectivos desenvolvimentos na primeira infância; e (IV) aspectos que influenciam no desenvolvimento da criança.

No segundo capítulo, analisa-se o desenvolvimento da criança na Educação Infantil a partir da perspectiva de Lev Vygotsky, cuja teoria destaca o papel da interação social como base para o aprendizado. Nessa abordagem, se subdivide em (I) fundamentos do desenvolvimento infantil; (II) conceitos de mediação, desenvolvimento e aprendizagem; e (III) o processo de aprendizagem por meio das atividades psicomotoras.

No terceiro capítulo, é feita uma análise da BNCC, relacionando seus eixos estruturantes aos conceitos e fundamentos discutidos nos capítulos anteriores, a fim de evidenciar as conexões entre a psicomotricidade, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Essa seção se subdivide em (I) a BNCC no contexto das reformas educacionais, políticas e econômicas; (II) análise da BNCC quanto aos eixos da psicomotricidade; e (III) os principais desafios na implementação da BNCC no contexto escolar infantil, visando o desenvolvimento psicomotor da criança.

CAPÍTULO 1 – BASE CONCEITUAL DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS E CARACTERIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo compreender as bases conceituais das atividades psicomotoras e a caracterização da primeira infância, apresentando os fundamentos teóricos que sustentam as atividades psicomotoras e sua relação intrínseca com o desenvolvimento na primeira infância. Parte-se da compreensão da psicomotricidade como um campo interdisciplinar que investiga a integração entre as dimensões motora, cognitiva, afetiva e social, reconhecendo o movimento corporal como meio de expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Serão analisados ao longo do capítulo as principais dimensões que compõem a psicomotricidade (motricidade ampla e fina, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, equilíbrio e ritmo), destacando como cada uma delas contribui para a formação integral da criança. A discussão também contempla as atividades práticas pertinentes a essa fase do desenvolvimento, evidenciando de que modo favorecem o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

Além disso, o capítulo propõe uma reflexão sensível sobre tudo aquilo que atravessa o desenvolvimento infantil no dia a dia. Não se trata apenas de exercícios e atividades motoras, mas do modo como a criança é acolhida, escutada e estimulada. Um ambiente seguro, em que ela possa brincar, errar, tentar de novo e explorar o mundo ao seu redor, faz diferença.

Do mesmo modo, a qualidade dos vínculos afetivos com a família, com os professores e com outras crianças, a oferta de propostas que despertem a curiosidade, a organização de rotinas que transmitam segurança e a possibilidade de participar de experiências educativas e culturais variadas vão, pouco a pouco, deixando marcas em seu jeito de ser, sentir e se movimentar. Assim, busca-se construir uma visão ampla e concreta dos elementos que colaboram para um desenvolvimento psicomotor mais equilibrado, significativo e respeitoso com o tempo e a singularidade de cada criança na primeira infância.

1.1 BASE CONCEITUAL DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS

A psicomotricidade consiste em um campo de estudo voltado para a compreensão da relação entre corpo e mente na realização de movimentos, englobando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano. Fundamenta-se na concepção de que o movimento não se resume a uma atividade física. Nessa perspectiva, o movimento é entendido como meio de expressão e comunicação, possibilitando ao indivíduo conhecer-se, interagir e adaptar-se ao meio em que vive (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

As dimensões da psicomotricidade se traduzem, na prática, em dois grandes conjuntos de habilidades: a motricidade fina e a motricidade grossa. A motricidade fina está relacionada aos movimentos mais delicados e precisos, principalmente das mãos e dos dedos, e aparece em situações muito presentes no cotidiano infantil, como segurar um lápis, encaixar peças pequenas, recortar, abotoar roupas ou manusear brinquedos menores.

Já a motricidade grossa envolve movimentos amplos do corpo, acionando músculos maiores em ações como correr, pular, subir e descer, arremessar uma bola ou manter o equilíbrio em diferentes brincadeiras. Essas duas dimensões não acontecem separadas: elas se articulam o tempo todo e, juntas, contribuem para o desenvolvimento global da criança, favorecendo a coordenação, a autonomia nas atividades diárias e a confiança em seu próprio corpo (Sacchi; Metzner, 2019).

Além das dimensões motoras, a psicomotricidade abrange outros componentes importantes, como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e orientação temporal. O esquema corporal refere-se à consciência que a criança desenvolve sobre seu próprio corpo, suas partes e seus movimentos, basilar para a coordenação e a execução de ações. Já a lateralidade diz respeito à predominância do uso de um dos lados do corpo (como a preferência pela mão direita ou esquerda), estabelecendo-se progressivamente ao longo do desenvolvimento infantil. Essa noção é indispensável para a organização espacial e para a execução de tarefas cotidianas, além de ter implicações diretas na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que influencia a percepção de direções e a orientação espacial (Lucena *et al.*, 2010).

A orientação espacial, por sua vez, corresponde à capacidade de perceber e organizar os objetos e o próprio corpo no espaço, compreendendo relações como em cima, embaixo, à direita, à esquerda e entre os objetos. Essa habilidade permite que

a criança se situe no ambiente e compreenda as relações espaciais entre os elementos que a cercam. O desenvolvimento dessa competência contribui para o êxito em atividades que demandam noções espaciais, como montar quebra-cabeças, praticar esportes ou compreender conceitos matemáticos mais abstratos, como os da geometria (Moreira; Gusmão; Moll, 2018).

Por fim, a orientação temporal diz respeito à percepção da sequência e da duração dos eventos, auxiliando a criança na compreensão da passagem do tempo e na organização de suas atividades de modo lógico e ordenado. Essa dimensão auxilia no planejamento de ações e na execução de tarefas em etapas, como seguir rotinas ou resolver problemas que envolvem uma sequência de passos. A orientação temporal contribui, ainda, para o desenvolvimento da organização mental e para uma aprendizagem mais eficaz, permitindo que a criança compreenda conceitos como “antes”, “depois”, “hoje”, “amanhã” e a noção de permanência de ações ao longo do tempo (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

Em conjunto, todas as dimensões da psicomotricidade estão interligadas e cooperam para o desenvolvimento global da criança na Educação Infantil. Ao integrar movimentos e habilidades motoras com processos cognitivos e emocionais, a psicomotricidade promove um aprendizado mais completo e significativo, no qual corpo e mente atuam de maneira sinérgica (Sacchi; Metzner, 2019).

Importa pontuar que a abordagem da psicomotricidade auxilia na

[...] compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento (Chicon, 2008, p. 14).

Por isso, as atividades psicomotoras cumprem papel relevante nesse processo, sobretudo na Educação Infantil, por favorecerem tanto a aquisição de habilidades motoras quanto o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nessa fase, a criança vivencia um período crítico de crescimento, no qual a integração entre corpo e mente é determinante para o aprendizado. Por meio de movimentos coordenados e da exploração ativa do espaço, as atividades psicomotoras possibilitam que as crianças desenvolvam um entendimento mais profundo sobre si mesmas e sobre o ambiente em que estão inseridas (Santos; Amaral; Nobres, 2022).

Considerando o aspecto cognitivo, essas atividades tendem a aprimorar a percepção, a atenção, a memória e a linguagem. Exercícios que envolvem correr, pular, manipular objetos, desenhar ou montar blocos fortalecem a coordenação motora e, simultaneamente, estimulam o cérebro, favorecendo o desenvolvimento de funções cognitivas superiores. A percepção, por exemplo, é ampliada à medida que a criança interage com o ambiente, reconhecendo diferentes formas, tamanhos, cores e texturas, sendo essas habilidades imprescindíveis para a aprendizagem de conceitos matemáticos e científicos (Costa, 2023).

Indo além das dimensões cognitivas, as atividades psicomotoras exercem influência sobre o desenvolvimento social e emocional. Jogos e brincadeiras que exigem cooperação e trabalho em grupo ensinam às crianças valores como empatia, respeito, colaboração e capacidade de lidar com frustrações e conquistas. No âmbito emocional, o movimento e a expressão corporal funcionam como meios naturais de liberação de tensões, de expressão de sentimentos e de fortalecimento da autoconfiança (Santos; Ramos, 2021).

Diante disso, compreende-se que:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (Le Boulch, 1982, p. 24).

Por isso, é notório que a integração entre movimento e aprendizagem mostra-se importante também para a construção de habilidades acadêmicas, como leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Atividades que envolvem a reprodução de padrões de movimento ou a organização de objetos em sequência auxiliam na formação do pensamento lógico e na noção de ordem, o que é necessário para a compreensão de conceitos matemáticos. Da mesma forma, jogos que exploram palavras, sons e ritmos contribuem para o desenvolvimento da linguagem, preparando o terreno para o processo de alfabetização (Chiari, 2016).

Os fundamentos da psicomotricidade se apoiam em diferentes perspectivas teóricas que destacam o papel do corpo e do movimento no desenvolvimento global da criança. Dentre as abordagens, destaca-se a de Henri Wallon, que tornou-se

conhecido por seu trabalho científico sobre psicologia do desenvolvimento, voltado principalmente à infância, sendo as principais obras “Psicologia e educação na infância” (1975) e “Origens do pensamento da criança” (1989), que enfatiza o desenvolvimento afetivo-motor como base para a evolução cognitiva e social. Para o autor, o desenvolvimento infantil é um processo integrado, em que emoções, motricidade e cognição interagem de forma contínua e interdependente. Assim, o movimento, além de manifestação física, é uma forma de expressão emocional e cognitiva (Ferreira; Acioly-Régner, 2010).

Na psicologia de Wallon (1975), o desenvolvimento cognitivo da criança está alicerçado nos Campos Funcionais, que são categorias de atividades cognitivas. Na concepção de Wallon os quatro Campos Funcionais são: Movimento (um dos primeiros a se desenvolver, e é o que dá apoio aos outros campos); Afetividade (fase mais primitiva do desenvolvimento, a qual antecede a cognição); Inteligência (vinculada a fatores biológicos e sociais); Pessoa (campo funcional que gerencia os outros). Apesar de distingui-los, é importante ressaltar que Wallon trabalha com a ideia de integração funcional desses campos, pois eles são complementares e atuam de forma integral.

De acordo com Mahoney e Almeida (2010), os estudos de Wallon estabelecem cinco estágios de desenvolvimento da criança, que são: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano), a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados; Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos), a criança já possui coordenação motora e manipula objetos; Personalismo (3 a 6 anos), nesse estágio há o desenvolvimento da construção da consciência de si; Categorical (6 a 11 anos), a criança já realiza atividades de agrupamento e classificação em vários níveis; Puberdade e Adolescência (11 anos em diante), o jovem procede a exploração de si mesmo, como entidade autônoma.

Enquanto na abordagem de Jean Piaget, em suas primeiras pesquisas em psicologia resultam em um ciclo de cinco publicações: “A linguagem e o pensamento da criança” (1923); “O raciocínio da criança” (1924); “A representação do mundo da criança” (1926); “A causalidade física na criança” (1927); e “O julgamento moral na criança” (1931), tais publicações apresentam uma perspectiva que também confere centralidade ao movimento no desenvolvimento cognitivo. Sua teoria propõe que as crianças constroem ativamente o conhecimento a partir das interações com o meio, passando por estágios sucessivos de desenvolvimento. No estágio sensório-motor, o movimento e a manipulação de objetos são essenciais, pois permitem à criança elaborar esquemas mentais que servirão de base para o pensamento lógico e abstrato.

Nesse sentido, o movimento atua como instrumento para explorar o ambiente e compreender relações de causa e efeito, bem como as noções de espaço e tempo (Corrêa, 2017).

Para Piaget, a aprendizagem é um processo dinâmico que acontece na interação constante entre a criança e o ambiente em que ela vive. Esse processo é guiado pela busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre incorporar o novo ao que já se conhece e ajustar o que se conhece para dar conta do novo. Assim, aprender não é apenas receber informações prontas, mas construir ativamente o próprio conhecimento. As crianças são compreendidas como “pequenos cientistas”: exploram, testam, fazem hipóteses e reorganizam suas ideias a partir das experiências que vivenciam no cotidiano (Castro, 2016).

A construção do conhecimento, nessa perspectiva, acontece justamente quando a criança entra em contato com o mundo, utiliza seus esquemas para tentar entender o que está acontecendo e, quando necessário, modifica esses esquemas. Isso envolve tanto a assimilação de novas informações àquilo que ela já sabe quanto a acomodação, que é a reorganização desses esquemas para incluir elementos diferentes e inesperados. É essa interação viva e constante com o ambiente que alimenta o desenvolvimento cognitivo e permite que a criança vá formando uma compreensão cada vez mais profunda, organizada e complexa sobre o mundo ao seu redor (Rodrigues, 2017).

E para Vygotsky, sua abordagem concentra-se no papel das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo, sendo suas principais obras “Psicologia pedagógica” (1926) e “Construção do pensamento e linguagem” (1934). Sua teoria enfatiza que o aprendizado ocorre primeiramente no plano social, por meio do contato com adultos e pares, sendo posteriormente internalizado pelo indivíduo. Embora reconheça a relevância do movimento, o referido autor ressalta que esse deve ser mediado pelas interações sociais e pelas práticas culturais. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), central em sua teoria, indica que o aprendizado é potencializado quando a criança realiza atividades situadas além de suas capacidades atuais, mas que podem ser alcançadas com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente (Pino, 2010).

Em outras palavras, o desenvolvimento efetivo, ou desenvolvimento real, são funções já amadurecidas na criança, aquilo que ela já consegue resolver de forma independente, produto final do desenvolvimento. Já a área de desenvolvimento

potencial (ou ZDP), compreende as funções que ainda estão em processo de maturação, e que necessitam de assistência de adultos para que sejam efetivamente desenvolvidas (Vygotski, 2007).

Ainda de acordo com Vygotski (2007, p. 98), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

A integração das ideias de Wallon, Piaget e Vygotsky ao campo da psicomotricidade denota uma confluência de princípios que reforçam a importância do corpo e do movimento no processo de aprendizagem infantil. Wallon destaca a relevância do desenvolvimento emocional e motor para o crescimento integral da criança; Piaget enfatiza o papel do movimento na construção das estruturas cognitivas; e Vygotsky acrescenta uma dimensão social e cultural, ao considerar que o movimento adquire significado no contexto das interações e práticas sociais (Pereira, 2012).

Por isso, toda atividade psicomotora deve ligar-se à necessidade de associar os movimentos realizados com o lado social do educando, que é uma das características básicas da aprendizagem. Os estudos de Vygotsky (1997) expõem que “o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro”. Assim, para que ocorra sempre uma harmonia corporal, temos que dar valor aos movimentos criados desde o nascimento da criança, não esquecendo que o trabalho em conjunto será sempre importante. A psicomotricidade nos leva a ter sempre uma progressão e integração no plano social do indivíduo.

Desse modo, de acordo com Vygotsky (1997), os principais objetivos da psicomotricidade são: consciência do próprio corpo; domínio do equilíbrio, controle e eficácia das coordenações globais, controle da inibição voluntária, controle da respiração, organização do esquema corporal, orientação no espacial, temporal e espaçotemporal.

Tudo isso, visando uma melhor adaptação ao mundo exterior, prepara o educando para se adequar ao meio e auxilia-o na construção de habilidades para a alfabetização e a escrita.

Para Camargo e Barbosa (2021) através de atividades psicomotoras, as crianças aprendem a resolver problemas, tomar decisões e expressar suas emoções de forma saudável. Além disso, a psicomotricidade promove a socialização, incentivando a cooperação, a comunicação e o respeito mútuo entre as crianças. Em suma, investir no desenvolvimento psicomotor das crianças desde cedo traz uma série de benefícios,

preparando-as para enfrentar os desafios do mundo de forma mais confiante e competente (Oliveira; Martins, 2020).

Nessa perspectiva, integrar atividades psicomotoras ao currículo da pré-escola não é apenas desejável, como também necessário para a construção de um ambiente educativo inclusivo, que favoreça o desenvolvimento pleno das potencialidades infantis (Rodrigues, 2021). Diante disso, essa compreensão está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, a qual estabelece que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, n. p.).

Dessa forma, as atividades psicomotoras são imprescindíveis para o desenvolvimento global das crianças de quatro a cinco anos, pois promovem, simultaneamente, o aperfeiçoamento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Nessa faixa etária, marcada por intenso crescimento e descobertas, o movimento é o principal meio de exploração do mundo e de construção de competências fundamentais para aprendizagens futuras (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

Como fato relacionado as atividades psicomotoras mais relevantes para essa faixa etária são os jogos de movimento, que envolvem correr, pular, rastejar e rolar. Essas brincadeiras favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla, ao mesmo tempo que estimulam o equilíbrio e a força muscular. Exemplos como “pular corda” ou “amarelinha” incentivam o movimento e exigem planejamento, memória sequencial e atenção. Além disso, esses jogos envolvem, com frequência, trabalho em equipe ou competições saudáveis, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, comunicação e respeito às regras (Barros *et al.*, 2023).

Então, as brincadeiras de equilíbrio, como caminhar sobre uma linha reta desenhada ou sobre uma fita colocada no chão, são atividades adequadas para o aprimoramento do equilíbrio estático e dinâmico. Essas atividades ajudam a criança a compreender a posição do próprio corpo no espaço, fortalecendo a orientação espacial e a coordenação. Com o tempo, essas práticas podem ser adaptadas para incluir outros desafios, como carregar objetos enquanto caminham, promovendo também a coordenação motora fina e a concentração (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

As atividades de coordenação motora fina, como por exemplo, o uso de tesouras de segurança, a modelagem com argila ou o encaixe de peças de quebra-cabeça, são igualmente importantes nessa etapa do desenvolvimento. Essas atividades requerem controle preciso dos pequenos músculos das mãos e dos dedos, o que é demandado pela escrita e outras tarefas escolares. Ao manipular diferentes materiais, as crianças aprimoram a percepção tátil e a coordenação olho-mão. Tarefas construtivas com blocos de montar, por exemplo, participam do desenvolvimento da coordenação motora fina, do pensamento lógico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas (Okuda *et al.*, 2011).

Temos também, a dança e as atividades com música e ritmo são formas lúdicas e expressivas de integrar movimento e aprendizagem. Práticas como bater palmas no compasso de uma canção ou dançar seguindo instruções específicas ajudam as crianças a desenvolverem senso de ritmo e tempo. Essas habilidades são transferíveis para a fala, a escrita e a leitura. A dança, especialmente, permite que as crianças explorem o corpo como instrumento de expressão emocional e criativa, fortalecendo também o convívio social por meio da interação com os pares (Arantes, 2021).

O uso de materiais manipuláveis, como bolas, cordas, cones e arcos, também é fundamental para o desenvolvimento psicomotor, porque oferece à criança a oportunidade de experimentar diferentes formas de movimento e de explorar o próprio corpo em ação. Ao correr atrás de uma bola, pular uma corda, desviar de cones ou passar por dentro de arcos, ela vai testando limites, ajustando posturas e refinando o controle corporal. Além disso, essas propostas podem ser facilmente adaptadas a diferentes idades e níveis de habilidade. Uma simples brincadeira com bola, por exemplo, pode começar com arremessos e recepções mais livres e, aos poucos, transformar-se em jogos com regras, combinação de gestos e movimentos coordenados mais complexos (Lemes; Cristovão; Grando, 2024).

Assim temos, a aplicação prática dessas atividades no âmbito da Educação Infantil precisa considerar a diversidade de contextos e as necessidades individuais das crianças. Ao educador, cabe ser sensível a essas diferenças e adaptar as propostas de acordo com as capacidades e interesses do grupo. Em turmas heterogêneas, um mesmo jogo de equilíbrio pode assumir diferentes níveis de dificuldade, garantindo que todos os participantes sejam desafiados de maneira adequada e inclusiva (Dominico *et al.*, 2020).

Michels (2020) afirma que a psicomotricidade também cumpre papel importante

no desenvolvimento das funções executivas, que englobam habilidades como planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, que são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento global. Por meio de atividades que necessitam de controle motor e coordenação, a criança pratica e fortalece essas funções. Ao se envolver em tarefas que requerem sequenciamento de movimentos, ela exercita, simultaneamente, a capacidade de planejar, adaptar-se a novas situações e resolver problemas.

Além de todos esses aspectos, a psicomotricidade está diretamente associada ao desenvolvimento do pensamento matemático e linguístico. Movimentos coordenados e organizados, como correr, pular e se equilibrar, estimulam a percepção espacial e temporal, o que contribui para a construção de conceitos matemáticos, como quantidade, ordem, simetria e proporcionalidade. Atividades que envolvem contagem de passos, manipulação de objetos ou reconhecimento de formas concretizam a base para a aprendizagem matemática formal. Da mesma forma, o desenvolvimento linguístico também se beneficia da psicomotricidade, posto que a coordenação dos movimentos da boca e das mãos, bem como o ritmo corporal, favorecem a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita (Gabriotti; Zomignan, 2020).

Dessa forma, segundo Dominico (2020), entende-se que a aprendizagem não ocorre de maneira fragmentada, e sim como um processo integrado, no qual corpo e mente atuam de forma complementar. As crianças aprendem mais adequadamente quando associam o conhecimento conceitual a experiências motoras concretas. Ao traçar letras ou números na areia, por exemplo, combinam o movimento motor fino com o reconhecimento visual e tátil, consolidando o aprendizado de maneira mais significativa.

Por fim, é possível concluir que a psicomotricidade sustenta a aprendizagem em todas as áreas do currículo da Educação Infantil, não apenas na matemática e na linguagem. Atividades que promovem o controle motor e a consciência corporal auxiliam no desenvolvimento socioemocional, estimulando o autocontrole, a confiança e a cooperação, sendo essas competências essenciais à convivência em grupo e ao sucesso escolar. Assim, ao integrar a psicomotricidade nas práticas pedagógicas, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que as crianças compreendam e internalizem conceitos abstratos a partir de experiências concretas e sensoriais (Porn; Steidel, 2024).

1.2 DIMENSÕES DE MOTRICIDADE E FUNDAMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é um campo de estudo que investiga a inter-relação entre as funções motoras, cognitivas e afetivas, destacando a importância do movimento no processo de formação e desenvolvimento da criança. Sua origem remonta ao início do século XX, quando profissionais das áreas da psicologia e da pedagogia passaram a reconhecer o papel essencial das atividades motoras no desenvolvimento global infantil. Assim, segundo Machado e Tavares (2010) afirma que o termo psicomotricidade resulta da junção dos conceitos “psico”, referente às funções mentais e psicológicas, e “motriz”, que diz respeito ao movimento e à coordenação física.

À princípio, a psicomotricidade evoluiu para incorporar diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, voltada para a reabilitação de crianças com dificuldades motoras, ampliou seu escopo ao integrar a relação entre movimento, cognição e emoção. A psicomotricidade contemporânea enfatiza a integração entre corpo e mente, compreendendo as ações físicas para além de respostas automáticas: como expressões simbólicas e meios de comunicação dos processos internos e das vivências emocionais da criança (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

Sabendo de todo o contexto que o desenvolvimento infantil está inserido, a psicomotricidade contribui para o aprimoramento da coordenação e do movimento, habilidades que funcionam como facilitadores do desenvolvimento cognitivo e afetivo. As atividades psicomotoras possibilitam à criança explorar e compreender o próprio corpo, aperfeiçoar o equilíbrio, desenvolver a coordenação e fortalecer competências sociais e emocionais (Araújo; Silva, 2013).

Assim, afirma Bessa (2017) que a psicomotricidade abrange diversas dimensões relevantes para o desenvolvimento global, atuando na construção das habilidades motoras e cognitivas das crianças. Dentre essas dimensões, estão a motricidade ampla e a motricidade fina, ambas indispensáveis para o crescimento equilibrado e para a aquisição de competências específicas.

Assim, a motricidade ampla relaciona-se com a coordenação dos grandes movimentos corporais, como caminhar, correr, pular e subir escadas. Movimentos esses que envolvem grandes grupos musculares e são imprescindíveis para o desenvolvimento do equilíbrio, da força e da coordenação geral. Atividades voltadas

para a motricidade ampla favorecem a consciência corporal, o controle do espaço e a interação com o ambiente, além de prepararem a criança para ações mais complexas no futuro. Sua importância manifesta-se em situações cotidianas, como brincar ao ar livre, praticar esportes e realizar movimentos que exigem vigor físico (Sacchi; Metzner, 2019).

Enquanto a motricidade fina diz respeito à coordenação de movimentos mais precisos, realizados principalmente com as mãos e os dedos. Como citado, essa dimensão é fundamental para atividades que requerem controle detalhado, como escrever, desenhar, recortar e manipular pequenos objetos. A prática de atividades que estimulam a motricidade fina aprimora a coordenação olho-mão, a destreza e a precisão, impactando diretamente o desempenho acadêmico e as formas de expressão criativa (Okuda *et al.*, 2011).

Temos então, as duas dimensões da psicomotricidade são interdependentes e complementares, e cooperam para o desenvolvimento integral da criança. Enquanto a motricidade ampla estabelece a base para o domínio corporal e a confiança no movimento, a motricidade fina promove o refinamento e a especialização necessários para as atividades escolares e a autonomia nas ações cotidianas (Fernandes; Gutierrez Filho; Rezende, 2018).

Enquanto o conceito de esquema corporal remete à percepção e ao conhecimento que a criança tem do próprio corpo, tanto em movimento quanto em repouso. Essa percepção integra-se à construção da identidade e é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas. O esquema corporal desenvolve-se gradualmente e permite que a criança compreenda e controle suas ações e movimentos de maneira coordenada e eficaz (Oliveira *et al.*, 2015).

Bissoli (2014) afirma que desde os primeiros anos de vida, as crianças constroem uma consciência básica do corpo por meio da exploração sensorial e do movimento. À medida que interagem com o ambiente e realizam diferentes atividades físicas, desenvolvem uma percepção cada vez mais refinada e detalhada das partes corporais e de suas funções. Temos como exemplo, ao utilizar as mãos para pegar objetos ou ao diferenciar os lados esquerdo e direito, a criança amplia e integra seu esquema corporal. Tal processo envolve tanto o reconhecimento das partes do corpo quanto a capacidade de coordená-las de forma harmoniosa e intencional.

Enquanto Oliveira (2015) afirma que o desenvolvimento do esquema corporal exerce influência sobre a formação da identidade e da autoestima infantil. Uma

percepção clara do próprio corpo proporciona senso de segurança e autonomia, facilitando a execução de tarefas e a participação em atividades sociais. Quando a criança sente que tem controle sobre seus movimentos e reconhece positivamente sua imagem corporal, fortalece a confiança em suas habilidades e aprimora a interação com os outros. Esse processo é relevante para a construção de uma autoimagem saudável e para o desenvolvimento das relações interpessoais.

E para Rosa Neto (2011), o esquema corporal contribui para a capacidade de interação social. A percepção precisa do corpo permite que a criança se ajuste adequadamente ao espaço e se comunique de forma eficaz com seus pares. Atividades envolvendo movimento e coordenação, como jogos, brincadeiras e dinâmicas coletivas, possibilitam o aprimoramento do esquema corporal e a aplicação desse conhecimento em contextos sociais.

Outra dimensão a se considerar é a lateralidade refere-se à preferência que um indivíduo demonstra por utilizar um lado do corpo em detrimento do outro. Lucena (2010) afirma que essa tendência se manifesta em diferentes aspectos, como o uso preferencial de uma das mãos, dos olhos ou dos pés. Esse é um componente indispensável para o desenvolvimento motor e cognitivo, pois influencia a maneira como as crianças executam tarefas e processam informações.

Enquanto Oliveira (2015) ressalta-se que a lateralidade pode ser classificada em três tipos principais, quais sejam: destra, canhota e ambidestra. Indivíduos destros utilizam predominantemente o lado direito do corpo, enquanto os canhotos utilizam o lado esquerdo. Os ambidestros demonstram habilidade similar em ambos os lados. Essas formas repercutem na coordenação motora e na execução de tarefas específicas, como escrever, desenhar e manipular objetos. Assim, a lateralidade pode afetar tanto a eficiência dos movimentos quanto a forma como o cérebro organiza e processa as informações.

Lucena (2010) afirma que o desenvolvimento da lateralidade ocorre de forma gradual durante a infância e exerce impacto significativo sobre a coordenação e o desempenho cognitivo. Crianças que estabelecem uma lateralidade bem definida tendem a apresentar maior destreza em atividades motoras finas, como a escrita e o uso de ferramentas. Em contrapartida, dificuldades na definição da lateralidade podem comprometer a integração motora e estar associadas a desafios de aprendizagem.

Assim, a lateralidade está, ainda, diretamente relacionada com a organização cerebral e a especialização funcional dos hemisférios. O hemisfério dominante

(correspondente ao lado predominante do corpo) é responsável pela realização de tarefas que exigem habilidades motoras finas e processos cognitivos específicos. Quando há indefinição ou desvio na lateralidade, podem surgir dificuldades na sincronização entre atividades motoras e cognitivas, o que afeta tanto o desempenho acadêmico quanto a execução de tarefas cotidianas (Lucena *et al.*, 2010).

Outro aspecto a se considerar é a orientação espacial significa capacidade de perceber, organizar e compreender a posição de objetos e pessoas no espaço ao redor. Trata-se de um aspecto importante do desenvolvimento cognitivo, pois permite que as crianças compreendam como os elementos do ambiente se dispõem em relação a si mesmas e aos outros. Tal habilidade envolve reconhecer e lembrar a localização dos objetos, além de compreender conceitos espaciais como em cima, embaixo, perto, longe, à frente e atrás. O desenvolvimento da orientação espacial manifesta-se em diversas atividades cotidianas, como seguir instruções, montar quebra-cabeças e deslocar-se por ambientes novos (Nunes; Mamede, 2021).

Já a orientação temporal diz respeito à forma como a criança percebe o tempo e organiza mentalmente a sequência dos acontecimentos. Envolve reconhecer as dimensões de passado, presente e futuro, compreender a duração das atividades e a ordem em que elas acontecem. Na Educação Infantil, essa habilidade é fundamental para que a criança consiga entender e antecipar a rotina diária, realizar tarefas em etapas (primeiro, depois, por último) e começar a planejar suas ações. À medida que a orientação temporal se consolida, a criança vai ganhando mais autonomia e desenvolvendo uma organização mental importante para lidar com situações que exigem perceber intervalos, esperas, sucessões de ações e combinados no dia a dia (Sacchi; Metzner, 2019).

Nunes e Mamede (2021) destacam que, na Educação Infantil, o desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e temporal é favorecido, sobretudo, por meio de atividades lúdicas e pedagógicas. Jogos que envolvem organizar objetos em determinadas ordens, seguir percursos ou realizar tarefas em sequência ajudam as crianças a perceberem melhor onde estão e como as ações se encadeiam no tempo. Do mesmo modo, contar histórias em ordem cronológica, usar cronômetros para marcar o tempo de uma atividade ou propor jogos de memória espacial são estratégias simples, mas muito eficazes, para fortalecer essas competências no cotidiano da sala de aula.

Tanto a orientação espacial quanto a temporal colaboram diretamente para a

aprendizagem em outras áreas do conhecimento, como a matemática e a leitura. Em matemática, por exemplo, compreender relações espaciais contribui para o desenvolvimento do raciocínio geométrico e para a resolução de problemas que envolvem formas, localização e proporções. De forma semelhante, a orientação temporal é essencial para a leitura e a escrita, pois permite que as crianças acompanhem a sequência lógica dos acontecimentos, entendam o “antes” e o “depois” e compreendam a organização narrativa dos textos (Sacchi; Metzner, 2019).

Considerando outra dimensão, a coordenação motora global, ou ampla, diz respeito aos movimentos grandes do corpo, aqueles que mobilizam grandes grupos musculares, como correr, pular, arremessar, chutar uma bola ou subir e descer escadas. Essa dimensão motora é fundamental para o desenvolvimento físico e funcional das crianças, porque amplia as possibilidades de interação com o ambiente e com os outros.

Ao participar de brincadeiras que exigem saltar, equilibrar-se, mudar de direção ou manter o ritmo em movimento, a criança vai aprimorando força, resistência e controle corporal, elementos que contribuem diretamente para sua autonomia motora, para a segurança em explorar espaços e para o fortalecimento da autoconfiança (Sacchi; Metzner, 2019).

Em contrapartida, a coordenação motora fina envolve movimentos mais precisos e controlados, realizados com os pequenos músculos das mãos e dos dedos. Tais movimentos são primordiais em tarefas que exigem destreza e atenção aos detalhes, como escrever, desenhar, recortar ou manipular objetos pequenos. O desenvolvimento dessa coordenação contribui para a realização de atividades escolares e cotidianas, promovendo o refinamento motor e o aprimoramento cognitivo, uma vez que requer planejamento e concentração (Lucena *et al.*, 2010).

Assim, Nunes e Mamede (2021) afirma que o desenvolvimento equilibrado das diferentes formas de coordenação motora consiste em fundamento para o crescimento global da criança. Atividades que integram tanto a coordenação motora ampla quanto a fina proporcionam um ambiente diversificado para o desenvolvimento físico e cognitivo. Brincadeiras com blocos de construção, por exemplo, exigem movimentos amplos para empilhar as peças e, simultaneamente, precisão para encaixá-las, o que propicia o aprimoramento conjunto dessas duas dimensões da coordenação motora.

A partir da compreensão das diferentes coordenações motoras, o equilíbrio aparece como um dos aspectos centrais para o desenvolvimento motor infantil,

podendo ser dividido em equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. O equilíbrio estático diz respeito à capacidade de manter o corpo estável em uma posição fixa, como quando a criança fica parada em um só pé ou segura um objeto sem se desequilibrar. Já o equilíbrio dinâmico envolve manter essa estabilidade enquanto o corpo está em movimento, por exemplo ao correr, pular, mudar de direção ou caminhar sobre uma linha no chão.

Os dois tipos de equilíbrio contribuem diretamente para a autonomia das crianças em suas atividades diárias, oferecendo mais segurança e confiança em seus gestos. Além disso, um equilíbrio bem desenvolvido favorece a realização de movimentos coordenados e ajuda a prevenir quedas e pequenos acidentes, o que é especialmente importante nos ambientes escolares e nas brincadeiras ao ar livre (Bessa, 2017).

Além dos tipos de equilíbrio, outra dimensão relevante é o ritmo, que se relaciona à capacidade de sincronizar movimentos em determinado tempo ou padrão. A percepção e a coordenação rítmica são estimuladas por meio de atividades que envolvem batidas, passos e repetições, como danças, jogos musicais e exercícios com instrumentos. O ritmo também desempenha papel importante no aprendizado lúdico, já que muitas práticas pedagógicas utilizam elementos rítmicos para envolver as crianças e facilitar a assimilação de conteúdos. Músicas e canções com padrões regulares auxiliam na memorização e na organização de informações, enquanto jogos baseados em coordenação rítmica promovem a integração entre habilidades motoras e cognitivas (Lima; Silva, 2021).

A relação entre equilíbrio e ritmo é estreita e interdependente, pois ambos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora e para a execução de atividades mais complexas. Crianças que conseguem manter o equilíbrio e acompanhar ritmos com precisão tendem a apresentar maior controle corporal e melhor integração sensorial. Essas competências são fundamentais tanto para o desempenho em atividades físicas quanto para o sucesso em tarefas escolares que exigem atenção, concentração e organização (Bessa, 2017).

Outras dimensões importantes para a psicomotricidade, e que se articulam profundamente entre si, são a percepção e a integração sensorial, dois elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. A percepção sensorial diz respeito à capacidade da criança de captar informações por meio dos sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar – e atribuir significado às experiências que vivencia. A percepção

visual, por exemplo, favorece o reconhecimento de formas, tamanhos e cores, enquanto a percepção tátil permite diferenciar texturas, temperaturas e consistências ao tocar objetos e superfícies. Já a integração sensorial refere-se à capacidade de organizar e articular essas informações, vindas de diferentes sentidos, de maneira coerente, permitindo que a criança combine esses estímulos para agir de forma adequada e adaptar-se ao ambiente. Dessa forma, ao ver, ouvir e sentir o mundo ao seu redor, ela aprende a coordenar essas percepções para realizar movimentos, responder a situações novas e participar das atividades do cotidiano (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

A importância da percepção e da integração sensorial para a aprendizagem e o comportamento infantil é amplamente reconhecida. Quando há dificuldades no processamento sensorial, a criança pode enfrentar desafios em atividades que exigem coordenação e resposta rápida, como esportes, escrita ou tarefas manuais. Uma criança com limitação na percepção auditiva, por exemplo, pode ter dificuldade em compreender e seguir instruções verbais; outra, com alterações na percepção tátil, pode encontrar obstáculos ao manipular objetos no dia a dia. Essas experiências acabam repercutindo no desempenho escolar, nas interações sociais e na maneira como a criança constrói sua autoestima (Bessa, 2017).

Ao analisar cada um desses componentes (coordenação motora ampla e fina, lateralidade, esquema corporal, orientação espacial e temporal, equilíbrio, ritmo, percepção e integração sensorial), observa-se que todos se inter-relacionam de forma dinâmica e contribuem conjuntamente para o desenvolvimento integral da criança. O fortalecimento equilibrado desses elementos na Educação Infantil constitui a base para aprendizagens acadêmicas, sociais e emocionais futuras.

1.3 ATIVIDADES E RESPECTIVOS DESENVOLVIMENTOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As atividades de coordenação motora ampla são importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, especialmente na educação infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos. Essas atividades envolvem grandes grupos musculares e movimentos amplos que contribuem para o fortalecimento corporal, o aprimoramento do equilíbrio e o desenvolvimento da coordenação geral. Ao participarem de ações

como correr, pular, escalar, arremessar e saltar, as crianças exercitam suas habilidades motoras e ampliam a compreensão do espaço ao seu redor (Apolari *et al.*, 2019).

Sacchi e Metzner (2019) afirmam que uma das formas de estimular a coordenação motora ampla é por meio dos circuitos de obstáculos. Essas atividades apresentam uma variedade de desafios que exigem o uso coordenado e sincronizado de diferentes partes do corpo. Saltar sobre objetos, escalar estruturas baixas e correr em trajetos variados são exemplos de tarefas que fortalecem os grandes grupos musculares e aprimoram o equilíbrio. Essas experiências proporcionam às crianças desenvolverem maior controle corporal, de forma a adaptar seus movimentos às mudanças do ambiente.

Outra atividade utilizada para o desenvolvimento motor global é o jogo de pega-pega. Essa brincadeira desenvolve a agilidade, a velocidade e a coordenação de movimentos em resposta a estímulos externos, ao exigir rápidas mudanças de direção e ajustes corporais constantes. Da mesma forma, os jogos com bolas, como o arremesso e a captura, tendem a aprimorar a coordenação olho-mão, a força muscular e a precisão motora. Ao calcular a distância, regular a força e ajustar o tempo dos movimentos, as crianças promovem integração entre diferentes habilidades motoras e cognitivas (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

Tais atividades viabilizam tanto o desenvolvimento motor quanto a construção da noção espacial e da compreensão das relações entre corpo e ambiente. Ao vivenciarem circuitos de obstáculos e jogos dinâmicos, as crianças aprendem a avaliar distâncias, planejar seus deslocamentos e reagir com rapidez e segurança às situações do entorno. Portanto, as práticas que envolvem a coordenação motora ampla conferem base para o desenvolvimento integral, preparando as crianças para desafios mais complexos à medida que avançam no processo educacional (Sacchi; Metzner, 2019).

Para Lucena (2010), as atividades de coordenação motora fina cumprem papel igualmente relevante na primeira infância, especialmente nas idades pré-escolares entre 4 e 5 anos. Essas práticas mobilizam pequenos grupos musculares, sobretudo das mãos e dos dedos, e vão, pouco a pouco, favorecendo a destreza manual, o controle fino dos movimentos e a autonomia nas tarefas do cotidiano. Brincadeiras com peças pequenas, como blocos de construção ou contas, são exemplos simples, mas muito eficazes, de atividades que fortalecem os dedos e ajudam a ajustar a força das mãos, algo essencial para que, mais tarde, a criança consiga segurar o lápis com

firmeza e usar diferentes ferramentas com segurança (Raignieri; Silva; Castro, 2023).

Da mesma forma, propostas de encaixe e montagem – como colocar peças em formas específicas ou montar quebra-cabeças – estimulam a coordenação olho-mão e a percepção visual. Ao tentar encaixar cada peça no lugar certo, a criança precisa observar, comparar, corrigir o gesto, exercitando a precisão motora e o raciocínio espacial, e construindo bases importantes para aprendizagens futuras, mais complexas e estruturadas (Fernandes *et al.*, 2024).

Outra atividade que estimula a coordenação motora fina é o corte com tesoura. Ao manusearem uma tesoura, as crianças aprendem a exercer uma pressão controlada e a realizar movimentos precisos, habilidades fundamentais para o desenvolvimento de tarefas que envolvem escrita e desenho. Cortar papéis em formas específicas ou seguir linhas traçadas exige a coordenação entre mãos, dedos e visão, contribuindo, assim, para o aprimoramento da destreza manual e da percepção visual (Lucena *et al.*, 2010).

E ainda, atividades como o desenho e a pintura demandam movimentos controlados e detalhados, indispensáveis para o fortalecimento das habilidades associadas à escrita. Ao segurar um lápis ou pincel e realizar traçados ou preenchimentos, as crianças exercitam o controle motor fino e a coordenação olho-mão, desenvolvendo a precisão necessária para atividades que exigem movimentos delicados e intencionais (Santos; Bachmann; Radvanskei, 2018).

O desenho tem [...] grande importância na expressividade de ideias e na compreensão do outro. Nos desenhos podem ser observados pontos que expressam sentimentos, atos do cotidiano, na representação de um desenho nota-se características específicas do perfil do aluno, por vezes a utilização de mais uma cor que outra, ou, alguns objetos específicos que, para ela representam algo com significado, evidenciando sua individualidade (Soares, 2018, p. 7).

Os jogos e brincadeiras de equilíbrio também atuam no desenvolvimento motor durante a Educação Infantil. Essas atividades podem ser divididas em dois tipos principais: o equilíbrio estático e o equilíbrio dinâmico (Barros *et al.*, 2023). O equilíbrio estático designa a capacidade de manter o corpo imóvel em uma posição estável, enquanto o dinâmico versa sobre a manutenção da estabilidade durante o movimento.

Outras atividades que estimulam o equilíbrio estático são caminhar sobre linhas

traçadas no chão ou caminhar sobre bancos estreitos, o que exige constantes ajustes corporais para manter a estabilidade. Essas experiências fortalecem a consciência corporal e ampliam a percepção espacial, permitindo que a criança compreenda melhor sua posição no ambiente e desenvolva postura e controle motor mais refinados (Longhi; Basei, 2010).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o brincar consiste em

[...] uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima a sua formação, seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo (Santos, 1995, p. 4).

A partir desse entendimento, é possível perceber que a participação em jogos e brincadeiras de equilíbrio contribui diretamente para a construção da confiança corporal por parte da criança. À medida que ela percebe suas conquistas motoras e consegue manter a estabilidade em diferentes situações, fortalece a autoconfiança e a segurança em suas próprias capacidades. Essa confiança reflete-se positivamente em outras áreas da aprendizagem, como a escrita, o desenho e a manipulação de objetos, promovendo atitudes mais autônomas e motivadas frente aos desafios escolares (Thurrow *et al.*, 2021).

Além dos benefícios motores e auditivos, as atividades de dança consistem em uma valiosa plataforma para a expressão emocional. Soares (2021) afirma que por meio do movimento, as crianças exploram e manifestam sentimentos e emoções de forma não verbal, o que é especialmente relevante no contexto da Educação Infantil, período em que a comunicação afetiva ainda está em construção. A dança possibilita às crianças o contato lúdico e criativo com seus próprios sentimentos, promovendo o autoconhecimento e favorecendo o desenvolvimento socioemocional. Assim, ao dançarem, elas não somente se expressam, como também aprendem a reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções de maneira saudável.

É igualmente importante inserir jogos e brincadeiras que envolvam a coordenação entre ambos os lados do corpo. Atividades de equilíbrio, como caminhar sobre linhas ou bancos, e aquelas que exigem o uso simultâneo das duas mãos para manipular objetos, auxiliam na integração da lateralidade. Tais experiências estimulam o desenvolvimento das habilidades motoras bilaterais, fundamentais para a execução de movimentos coordenados e para a realização de tarefas mais complexas, como

amarrar cadarços, recortar com precisão ou escrever com fluidez (Cavalcante; Brito, 2022).

Atividades que envolvem a formação e o reconhecimento de padrões, como alinhar objetos em fileiras ou colunas, também têm um papel importante no cotidiano das crianças. Quando elas organizam blocos, brinquedos ou figuras em determinada ordem, estão muito além de “brincar de arrumar”: estão desenvolvendo a percepção espacial e aprendendo a observar regularidades. Barros (2023) mostra que brincadeiras que pedem a criação de sequências ou a organização de elementos em determinada ordem ajudam as crianças a compreender relações espaciais e a usar esses conceitos em situações matemáticas, como contar, ordenar e identificar regularidades numéricas.

Da mesma forma, atividades que trabalham os conceitos de “antes” e “depois” são fundamentais para a construção de uma espécie de linha do tempo na mente da criança. Ao organizar histórias na ordem em que aconteceram, lembrar o que veio primeiro em uma sequência de ações ou antecipar o que acontecerá depois, a criança exercita a sucessão de eventos. Essa habilidade é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois ajuda a compreender narrativas, organizar pensamentos e desenvolver formas de pensar mais elaboradas, como a resolução de problemas e o planejamento de ações (Gabriotti; Zomignan, 2020).

Essas noções de espaço e tempo não ficam restritas às atividades pedagógicas: elas aparecem na vida diária. A orientação espacial e temporal influencia a capacidade de seguir instruções (“primeiro isso, depois aquilo”), organizar materiais, cumprir rotinas e estruturar o próprio comportamento. Crianças que constroem uma boa noção de espaço e tempo tendem a demonstrar mais autonomia, adaptabilidade e confiança diante de novos desafios, o que se reflete em um desenvolvimento global mais equilibrado e eficaz (Ferrarini; Queiroz; Salgado, 2016).

Além dessas atividades, os jogos de regras e os jogos simbólicos ocupam um lugar de grande importância, pois estimulam o crescimento psicomotor e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Ambos oferecem momentos ricos para o exercício do pensamento crítico, da resolução de problemas, da comunicação e da cooperação, ao mesmo tempo em que mantêm o caráter lúdico, essencial na infância (Barros *et al.*, 2023).

Silva (2012) ressalta que os jogos de regras, como os de tabuleiro e cartas, são especialmente relevantes para o desenvolvimento de competências cognitivas mais

complexas. Nesses jogos, as crianças precisam compreender e seguir normas combinadas previamente, esperar sua vez, respeitar a sequência das jogadas e lidar com vitórias e derrotas. Esse contexto favorece a assimilação de conceitos como alternância de turnos, sequência lógica e respeito às regras. Além disso, ao planejar estratégias, avaliar possibilidades e tomar decisões durante as partidas, as crianças exercitam o raciocínio crítico, a autonomia intelectual e a flexibilidade cognitiva, já que muitas vezes precisam adaptar seus planos às mudanças que acontecem ao longo do jogo.

Por outro lado, os jogos simbólicos, ou de faz de conta, configuram-se como um espaço privilegiado para a imaginação e a criatividade. Ao “brincar de casinha”, “escola”, “super-heróis” ou outras situações inventadas, as crianças assumem papéis, criam personagens e elaboram enredos, exercitando a capacidade de construir narrativas e de compreender diferentes perspectivas.

Amaral (2022) destaca que, nessas brincadeiras, as crianças expressam sentimentos e emoções, muitas vezes reelaborando situações que vivenciam no cotidiano. Essa experiência simbólica contribui para a formação social e emocional, pois favorece a empatia, a comunicação e a cooperação entre os pares. Durante o faz de conta, é comum que as crianças negociem significados, combinem regras próprias, colaborem e criem coletivamente, fortalecendo o convívio e o aprendizado social.

[...] a hora do jogo é um momento carregado de significações. A criança tem a necessidade de vivenciar o jogo simbólico: quando a criança brinca, joga ou desenha, está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. Está recebendo, internalizando ideias e sentimentos. E está dando sua criatividade (Mattos; Faria, 2011, p. 10).

Ambos os jogos, de regras e os simbólicos, auxiliam no desenvolvimento psicomotor, pois envolvem diferentes habilidades motoras. Os primeiros demandam movimentos finos e precisos, como o manuseio de peças ou cartas, que aperfeiçoam a coordenação motora fina; já os segundos costumam requerer movimentos amplos e expressivos, que favorecem a coordenação motora global e a consciência corpora (Amaral, 2022).

Importante ressaltar que as atividades sensório-motoras atuam no desenvolvimento infantil, pois promovem a integração entre as percepções sensoriais e as respostas motoras. Resena (2020) mostra que essas experiências criam um ambiente de aprendizagem que permite à criança compreender e interagir de forma

mais complexa com o mundo ao seu redor. A exploração dos sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar) é fundamental para o aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, Silva (2029) afirma que atividades que exploram diferentes texturas são um excelente exemplo de estímulo tátil criativo. Jogos que demandam contato com superfícies variadas, como areia, água ou materiais de diferentes consistências, ajudam a criança a refinar sua capacidade de perceber e interpretar informações sensoriais. Essas vivências ampliam a percepção do mundo tátil e favorecem a coordenação motora fina, ao exigirem manipulações precisas e diversificadas de objetos.

Em suma, Putton e Cruz (2021), afirmam que:

Os brinquedos, brincadeiras e jogos são reconhecidos por muitos educadores e outros profissionais envolvidos na educação como fator importante no processo de ensino-aprendizagem educação infantil, uma vez que, as atividades lúdicas promovem a oportunidade de desencadear o desenvolvimento da criança. Brincando, a criança inventa, descobre, aprende, experimenta e refina habilidades. As atividades lúdicas proporcionam o desenvolvimento do pensamento, da atenção, da concentração e da linguagem, além de estimular a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia (Putton; Cruz, 2021, p. 123).

Na Educação Infantil, a culinária pode se tornar um daqueles momentos que as crianças guardam na memória com carinho. Não é apenas “hora da receita”: é o momento de pôr a mão na massa, sentir o cheirinho dos ingredientes, observar as cores, experimentar novos sabores e compartilhar tudo isso com os colegas e com o professor. Enquanto medem, contam colheres, misturam a massa ou esperam o bolo crescer, elas desenvolvem a coordenação motora fina, a atenção e a paciência, ao mesmo tempo em que fortalecem a autonomia e a autoestima — afinal, é muito significativo poder dizer: “fui eu que fiz!”.

De forma simples e natural, a cozinha vira sala de aula: surgem conversas sobre mais e menos, cheio e vazio, pesado e leve, quente e frio; as crianças percebem, com o próprio corpo e com os sentidos, que os ingredientes se transformam, mudam de cor, de textura e de sabor. Assim, noções matemáticas e científicas vão sendo construídas de maneira concreta, afetiva e prazerosa, fazendo da culinária um recurso pedagógico que integra cuidado, vínculo e aprendizagem (Alves; Cunha, 2020).

Além disso, as brincadeiras com sons e músicas também se tornam momentos

muito ricos para o desenvolvimento das crianças. Quando elas tocam instrumentos, batem palmas, cantam em grupo ou dançam seguindo o ritmo, não estão apenas “brincando”: estão aprendendo a ouvir com atenção, a esperar o momento certo de entrar na música e a coordenar o corpo com o que escutam.

A cada batida do tambor, a cada passo de dança ou gesto combinado, a criança organiza seus movimentos, trabalha o equilíbrio, a noção de tempo e de sequência. Essa sincronização entre o ouvir e o agir fortalece a coordenação motora global e ajuda na compreensão de padrões rítmicos e temporais, que mais tarde serão importantes para outros aprendizados, como a leitura, a escrita e até a resolução de problemas. Assim, a música, além de encantar e envolver afetivamente, torna-se uma aliada potente no desenvolvimento sensório-motor das crianças.

Essas práticas promovem a expressão emocional e a socialização, ao possibilitarem que as crianças interajam e se comuniquem por meio da música e do movimento (Lima; Silva, 2021).

Segundo Biscoli (2005), ao deixarmos a criança se expressar respeitando sua individualidade, linguagem e imaginação, valorizamos sua autoestima. Sendo assim, é imprescindível pensar em uma educação/cuidado que priorize a sensibilidade e respeite os processos criativos da criança.

O brincar também pode ser visto como uma atividade que possibilita à criança eventos em que ela pode demonstrar suas habilidades de rapidez, por meio de competições, bem como elucidar reflexões sobre as suas ações, ordenar e desordenar, e se desenvolver no campo cultural e social, uma vez que as crianças são partes essenciais da nossa sociedade (Souza, 2018). Dessa forma, a estimulação de brincadeiras durante a primeira infância é extremamente importante para garantir um desenvolvimento infantil completo e adequado.

1.4 ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Vários são os aspectos que influenciam diretamente e indiretamente no desenvolvimento da criança na primeira infância, dentre eles, um ambiente motivador e seguro oferece à criança condições para a exploração, o aprendizado e o crescimento motor. Espaços bem planejados devem garantir a segurança e, ao mesmo tempo, estimular a curiosidade e o desejo de descoberta. Para isso, é preciso que o ambiente seja adaptado às necessidades e capacidades das crianças, integrando materiais e

recursos que favoreçam a participação ativa e a autonomia (Silva, 2019).

Figueiredo e Sousa (2021) afirmam que a segurança é um dos pilares de um ambiente educativo de qualidade. Isso implica assegurar que todos os elementos do espaço estejam livres de riscos e sejam adequados à faixa etária das crianças. Móveis e brinquedos devem ser projetados de forma a prevenir acidentes e, simultaneamente, apoiar o desenvolvimento motor, sem representar perigo. Além disso, é preciso que a organização dos espaços permita ampla movimentação e exploração, com a presença de elementos que incentivem a interação segura e o aprendizado ativo.

Outro aspecto importante a ser considerado é a diversidade de materiais e recursos, que ajuda a transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, vivo e curioso. Quando a criança encontra cantinhos organizados para diferentes tipos de atividades, como leitura, jogos de construção, arte ou expressão corporal, ela passa a escolher onde quer estar e o que deseja explorar, sentindo-se parte ativa daquele espaço. Cada área oferece uma experiência diferente e significativa, convidando a criança a testar hipóteses, criar, imaginar e se desafiar. A seleção cuidadosa de materiais adequados à faixa etária garante que os desafios sejam progressivos e possíveis de serem superados, favorecendo a conquista de novas habilidades e o prazer em aprender (Claudio *et al.*, 2023).

É possível compreender que um ambiente diversificado não se limita ao espaço físico, visto que deve estimular a curiosidade e a autonomia. Ambientes bem estruturados promovem a exploração, a experimentação e a resolução de problemas de forma independente, além de favorecerem a socialização. Assim, espaços que estimulam a descoberta e a interação entre as crianças auxiliam no desenvolvimento emocional e cognitivo, fortalecendo habilidades como a comunicação, a cooperação e o pensamento crítico (Figueiredo; Sousa, 2021).

É de extrema relevância considerar também as interações sociais e os vínculos no processo de desenvolvimento infantil, pois é nas relações do dia a dia que as crianças vão aprendendo a sentir, pensar e agir no mundo. Desde os primeiros anos de vida, o modo como são acolhidas, ouvidas e olhadas por pais, professores e colegas influencia diretamente a maneira como percebem a si mesmas e o ambiente ao redor. Cada gesto de carinho, cada conversa, cada brincadeira compartilhada ajuda a construir a forma como a criança entende o que é respeito, cuidado, cooperação e pertencimento (Nascimento, 2021).

As interações com pais e cuidadores cumprem um papel especialmente

importante na formação emocional das crianças, pois é no cotidiano, nos pequenos gestos, que elas vão sentindo se são amadas e acolhidas. Quando o adulto escuta, acolhe o choro, celebra as conquistas e responde com atenção, paciência e sensibilidade às necessidades da criança, ele transmite a mensagem de que ela é importante e está em segurança. Assim, a criança passa a se sentir mais confiante para explorar o espaço, fazer perguntas, tentar algo novo e se aproximar de outras pessoas.

Vínculos afetivos de qualidade ajudam a construir uma base emocional firme: a criança fortalece sua autoestima, aprende a reconhecer e nomear o que sente, entende que pode pedir ajuda e passa a lidar melhor com frustrações e desafios do dia a dia. Dessa forma, aquilo que é vivido na infância, nas relações de cuidado e afeto, torna-se fundamento para a construção de relacionamentos mais saudáveis, seguros e respeitosos ao longo da vida (Oliveira *et al.*, 2020). Cabe pontuar que:

[...] o conceito de família é algo que também está em constante construção e reconstrução. Dessa maneira, é importante aqui salientar que o entendimento de família é mutável. Hoje, vivenciamos nos novos arranjos familiares, o que resulta no fato de que as famílias de composição heterossexual não sejam os únicos formatos presentes na sociedade brasileira. Para tanto, o papel da família, guardadas as restrições nos contextos específicos, ainda deve ser o de mediar o desenvolvimento infantil. Isso incluiu, a nosso ver, o subsídio na área educacional, pedagógica, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem também é um aspecto que demarca o desenvolvimento infantil (Oliveira *et al.*, 2020, p. 2).

No ambiente escolar, o papel do professor é igualmente importante. Mais do que transmitir conteúdos, o educador é alguém que acolhe, escuta e cuida, criando um clima de segurança e confiança na sala de aula. Quando organiza um ambiente positivo, em que as crianças se sentem respeitadas, chamadas pelo nome, ouvidas em suas dúvidas e valorizadas em suas conquistas, o professor contribui diretamente para o desenvolvimento socioemocional e para o fortalecimento das relações interpessoais. Atividades que envolvem trabalho em grupo e jogos cooperativos tornam-se, assim, momentos privilegiados em que as crianças aprendem, na prática, a colaborar, negociar, esperar a sua vez, lidar com frustrações e buscar soluções juntos, desenvolvendo habilidades sociais como empatia, comunicação e respeito mútuo (Sudário; Moreno, 2023).

Além disso, as interações entre colegas representam momentos concretos em que essas habilidades são vividas, experimentadas e aprimoradas no dia a dia. Nas

brincadeiras, nas conversas espontâneas, nas pequenas discussões e nos projetos coletivos, as crianças aprendem a compartilhar materiais, combinar regras, pedir desculpas, defender suas ideias e também ceder. Ao expressar o que sentem e ouvir o outro, vão construindo laços de amizade, exercitando o cuidado com o colega e desenvolvendo um forte senso de pertencimento ao grupo. Por meio dessas experiências cotidianas, elas aprendem a lidar com as diferenças, a valorizar o trabalho em conjunto e a desenvolver competências socioemocionais essenciais para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa, dentro e fora da escola (Nascimento, 2021).

As práticas de resolução de conflitos também exercem um papel central no desenvolvimento social das crianças. Quando a escola estimula o diálogo, ajuda a nomear os sentimentos e orienta na busca de soluções pacíficas, ensina que o conflito pode ser um momento de aprendizagem, e não apenas de punição ou ruptura. Nesses processos, as crianças desenvolvem habilidades de negociação, empatia e assertividade, aprendendo a defender seus pontos de vista sem desrespeitar o outro. Um ambiente escolar que oferece suporte para que elas expressem suas opiniões de maneira adequada e que valoriza a escuta mútua contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de uma comunidade escolar mais colaborativa e coesa (Sudário; Moreno, 2023).

Ainda no ambiente escolar, é importante considerar que o estímulo cognitivo e os desafios adequados à faixa etária favorecem o desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória e capacidade de resolver problemas. Quando a criança é convidada a pensar, fazer escolhas, lembrar combinados, planejar passos de uma atividade ou encontrar diferentes soluções para uma mesma situação, ela vai exercitando essas funções de forma gradual e integrada ao cotidiano. Tais processos estão diretamente relacionados à aprendizagem e à adaptação ao meio, influenciando a forma como as crianças organizam suas atividades diárias, processam informações, tomam decisões e lidam com novas demandas escolares e sociais (Dias; Seabra, 2013). Destaca-se que as

Funções executivas (FE) permitem o controle dos comportamentos, cognições e emoções. Incluem três habilidades principais: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Outras habilidades, como planejamento e tomada de decisão, são habilidades executivas complexas e emergem da interação entre as habilidades principais. O desenvolvimento das FE inicia por volta do primeiro ano de vida, porém essas habilidades apenas estão consolidadas

em meados da adolescência, sendo que algumas continuam em desenvolvimento até início da vida adulta. Atualmente, considerando a relevância dessas habilidades para a aprendizagem e para o comportamento, pesquisadores têm se preocupado em delinear e investigar procedimentos que promovam ou facilitem o desenvolvimento de FE em crianças. Diferentes abordagens têm sido empregadas com esse propósito, entre elas os currículos escolares e os programas complementares que, aplicados pelos próprios professores, têm se mostrado eficazes em promover as FE de crianças (Dias; Seabra, 2013, p. 206).

Temos como exemplo a atenção, que é a habilidade que permite à criança concentrar-se em uma tarefa de cada vez e deixar de lado, por alguns instantes, os estímulos que a distraem. Quando participa de jogos de memória, monta quebra-cabeças ou enfrenta pequenos desafios de lógica, a criança é convidada a olhar com cuidado, manter o foco e persistir até encontrar uma solução. Essas experiências fortalecem a concentração e também competências de planejamento e organização, que serão importantes tanto para o desempenho escolar quanto para as situações do dia a dia (Ramos *et al.*, 2017).

A memória, por sua vez, pode ser cuidada e estimulada em atividades simples, porém muito significativas. Jogos de correspondência, propostas que envolvem seguir sequências ou recontar histórias, assim como desafios em que a criança precisa lembrar regras ou informações, ajudam-na a exercitar o que viveu, ouviu e aprendeu. Vivências práticas, como pequenos experimentos científicos ou produções artísticas, favorecem não apenas a descoberta, mas também a retenção e a aplicação do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da memória de curto e de longo prazo (Dias; Seabra, 2013).

Além disso, a capacidade de resolver problemas é outro componente fundamental do desenvolvimento cognitivo e pode ser estimulada por meio de situações desafiadoras, respeitando sempre a idade e o momento de cada criança. Jogos que envolvem raciocínio lógico, pensamento crítico e criatividade, como quebra-cabeças mais complexos, desafios matemáticos e atividades de construção, convidam a criança a experimentar diferentes caminhos, testar hipóteses, rever estratégias e tomar decisões, favorecendo a construção de formas mais elaboradas de pensar (Lunetta; Guerra, 2021).

As atividades cognitivas precisam ser ajustadas ao ritmo e às necessidades individuais de cada criança, reconhecendo que cada uma tem seu tempo de aprender e maneiras próprias de se envolver nas tarefas. Quando as propostas são difíceis demais, podem gerar frustração; quando são fáceis demais, podem provocar

desinteresse. Por isso, é essencial oferecer experiências diversificadas e adequadas ao nível de desenvolvimento, permitindo um crescimento equilibrado, em que o desafio desperta a curiosidade, sustenta o interesse e fortalece a autoconfiança (Putton; Cruz, 2021).

Nesse sentido, a implementação de rotinas e de estruturas consistentes se apresenta como um importante apoio para a segurança emocional e para a organização do dia. Rotinas que se repetem, com uma sequência de eventos mais ou menos previsível, ajudam a criança a compreender o que vem antes e o que virá depois, reduzindo a ansiedade diante do desconhecido e favorecendo um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e estável (Sudário; Moreno, 2023).

Estabelecer horários regulares para atividades, refeições e momentos de descanso também contribui para que a criança desenvolva senso de organização e de controle do tempo. Quando o dia tem um “ritmo” claro, a criança passa a ajustar suas expectativas e comportamentos às transições planejadas, como guardar os brinquedos para lanchar ou encerrar uma atividade para ir ao parque. Essa previsibilidade favorece a adaptação a novas situações e alimenta uma sensação de segurança interna. Ao mesmo tempo, a constância nas atividades diárias reforça a importância da gestão do tempo e colabora para a construção de hábitos que estimulam a autorregulação e a independência (Lucena, 2017).

O processo de criação de rotinas diárias também organiza o fluxo do dia de forma concreta, trazendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de planejamento e de autocuidado. Ao seguir, por exemplo, uma rotina matinal que inclui escovar os dentes, vestir-se, arrumar a mochila e preparar o material escolar, a criança aprende a sequenciar tarefas, a antecipar o que precisa fazer e a gerenciar o próprio tempo com mais autonomia. Esses hábitos, construídos pouco a pouco, ajudam a desenvolver competências organizacionais que terão impacto positivo ao longo da vida, tanto no ambiente escolar quanto nas atividades cotidianas (Oliveira, 2012).

De acordo com Barbosa (2006), a rotina constitui uma

[...] categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (Barbosa, 2006, p. 230).

Segundo afirma Lucena (2017), uma rotina estruturada contribui para a

estabilidade emocional das crianças, haja vista que viabiliza um ambiente previsível que reduz o estresse e a ansiedade diante de mudanças inesperadas. A previsibilidade das rotinas gera um sentimento de segurança, o que favorece o bem-estar emocional e o desenvolvimento saudável, possibilitando às crianças explorarem e aprenderem de forma mais confiante e significativa.

Oliveira (2012) considera que a introdução e a manutenção de rotinas diárias devem ser adaptadas às necessidades individuais das crianças, permitindo ajustes que assegurem que a estrutura permaneça benéfica e relevante. A flexibilidade dentro de um quadro organizado acomoda o crescimento e as mudanças nas demandas infantis, garantindo que as rotinas continuem sendo uma fonte de apoio e não se transformem em um fator de rigidez excessiva.

É possível observar, então, que o apoio emocional atua na construção da resiliência e da autoconfiança das crianças, configurando-se como um aspecto indispensável ao desenvolvimento psicológico e emocional. Oferecer suporte afetivo consistente possibilita que elas enfrentem desafios e frustrações, desenvolvendo uma autoimagem positiva e habilidades adequadas de enfrentamento (Sudário; Moreno, 2023).

Partindo desse entendimento, como explica Corrêa (2006, p. 24), é preciso compreender que “[...] as pessoas, crianças ou adultos, ainda que pertencentes a um mesmo grupo social, não são todas iguais, embora tenham os mesmos direitos”. Em outras palavras, cada criança traz consigo uma história, um jeito de ser, medos, potencialidades e formas próprias de se expressar. Reconhecer essas diferenças significa enxergar para além do “grupo” e acolher o sujeito concreto que está diante do adulto. Nesse sentido, a participação das famílias e a atenção delicada às particularidades de cada criança tornam-se caminhos essenciais para que o apoio emocional seja, de fato, inclusivo, respeitoso e alinhado às necessidades reais de cada uma.

Uma abordagem adequada de apoio emocional aparece, sobretudo, nos pequenos gestos de todos os dias. O uso de técnicas de encorajamento positivo, por exemplo, manifesta-se quando o adulto reconhece o esforço, valoriza as tentativas e celebra os avanços das crianças, ainda que o resultado não seja “perfeito”. Esse olhar atento ao processo, e não apenas ao produto, reforça a confiança, a motivação e o senso de competência, ajudando-as a construir uma percepção mais amorosa e segura sobre si mesmas.

Da mesma forma, a validação das emoções ao acolher o choro, a alegria, o medo ou a frustração, nomeando e conversando sobre o que está sendo sentido, faz com que as crianças percebam que suas experiências são levadas a sério e que seus sentimentos são legítimos. Quando as emoções são reconhecidas e discutidas de maneira aberta, elas aprendem, pouco a pouco, a identificar, compreender e lidar com aquilo que sentem de forma mais saudável (Oliveira *et al.*, 2020).

Outro aspecto fundamental é a escuta ativa, que envolve estar realmente presente para a criança, com atenção e empatia. Isso significa parar para ouvir o que ela tem a dizer, observar seu corpo, suas expressões, suas pausas e até o que não consegue colocar em palavras. Quando o adulto escuta sem interromper, sem minimizar o que está sendo dito e sem julgar, transmite a mensagem de que aquela fala importa e de que a criança é digna de respeito.

Essa postura fortalece o vínculo afetivo, criando um clima de confiança e abertura em que a criança se sente à vontade para compartilhar dúvidas, medos e conquistas. Assim, a prática da escuta ativa contribui para a construção de um ambiente em que a criança sabe que pode buscar apoio sempre que necessário, sentindo-se protegida, valorizada e pertencente (Santos, 2013).

Sob a perspectiva da educação construtivista, a criança é compreendida como:

[...] construtora do seu próprio conhecimento, capaz de adquirir novas aprendizagens através das suas próprias motivações. O meio físico e social onde a criança está inserida conduz, em parte, todo este trabalho enriquecedor. Deste modo, Piaget, defende a interação com o meio como principal potenciador de conhecimento do ser humano, sendo ele um impulsionador da escola construtivista (Deval, 2003, p. 111).

Além das técnicas de encorajamento, validação emocional e escuta empática, é preciso adotar estratégias que auxiliem as crianças no enfrentamento de dificuldades. Atividades contemplando a resolução de problemas e a reflexão sobre diferentes formas de superar desafios promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, ajudando-as a lidarem com situações adversas de maneira criativa e construtiva (Lunetta; Guerra, 2021).

O desenvolvimento da resiliência está intrinsecamente ligado ao suporte emocional que as crianças recebem. Um ambiente em que as emoções são reconhecidas, acolhidas e valorizadas, no qual as crianças são incentivadas a

compreender e expressar suas reações, fortalece a capacidade de enfrentar adversidades com confiança. A resiliência tende a preparar as crianças para superarem desafios imediatos, bem como as capacita com habilidades socioemocionais, permitindo-lhes lidarem com situações futuras com segurança, flexibilidade e adaptabilidade (Lucena, 2017).

Proporcionar oportunidades para a expressão criativa e para a atividade motora também ajuda, de forma muito concreta, no desenvolvimento das crianças. Quando corpo e mente são mobilizados juntos, a criança se movimenta, pensa, sente e cria ao mesmo tempo, o que favorece a coordenação motora, a imaginação, a expressão de sentimentos e a construção da autoimagem. Atividades que envolvem arte, movimento e jogos criativos transformam o cotidiano em um espaço de experimentação e descoberta, contribuindo para o bem-estar físico e emocional (Claudio *et al.*, 2023).

As atividades artísticas, como pintura, escultura e desenho, permitem que as crianças coloquem “para fora” o que sentem e pensam, usando formas, cores e texturas como linguagem. Ao segurar pincéis, recortar, modelar massinhas ou manusear diferentes materiais, elas aprimoram a coordenação entre mãos e olhos e desenvolvem habilidades motoras finas. Além disso, precisam planejar, testar, mudar de ideia, recomeçar, o que estimula o pensamento abstrato e a capacidade de resolver problemas, pois cada produção envolve escolhas, tentativas e ajustes até que o resultado se aproxime do que desejam representar (Amaral, 2022).

O movimento livre e a dança também trazem benefícios importantes para a coordenação motora global. Brincadeiras como correr, pular, girar, se equilibrar em diferentes superfícies ou saltar obstáculos ajudam a desenvolver agilidade, equilíbrio e força física. A dança, por sua vez, integra ritmo e expressão corporal, permitindo que a criança use o corpo para comunicar o que sente e pensa, ampliando a consciência sobre seu próprio corpo e sobre o espaço que ocupa. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da motricidade ampla e, ao mesmo tempo, para o bem-estar físico e emocional (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

A dramatização e os jogos simbólicos também desempenham um papel importante no desenvolvimento pessoal e social. Ao brincar de faz de conta, interpretar personagens e inventar histórias, as crianças exploram diferentes aspectos de sua personalidade, elaboram medos e desejos e experimentam outras formas de ser e de agir. Nesses momentos, exercitam a empatia, aprendem a negociar papéis, combinam regras e precisam cooperar para que a brincadeira aconteça. Essas experiências

fortalecem a imaginação, a criatividade e as habilidades socioemocionais, além de favorecerem a compreensão e o respeito às perspectivas dos outros (Silva, 2012).

As brincadeiras ao ar livre ampliam ainda mais o repertório sensorial e motor, oferecendo oportunidades únicas de interação com o ambiente natural. O contato com a natureza e a possibilidade de se mover em espaços amplos, correr na grama, subir em estruturas, brincar com areia, água, folhas ou pedras permitem que as crianças experimentem novas sensações, ajustem seus movimentos e testem limites com mais liberdade. Esse tipo de vivência fortalece a musculatura, estimula a coordenação e contribui para a saúde física e emocional, além de favorecer uma relação de maior cuidado e vínculo com o meio em que vivem (Silva, 2019).

Sob essa perspectiva, oferecer um ambiente diversificado, rico em oportunidades para a expressão criativa e para a atividade motora, torna-se condição fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Esse ambiente precisa ser dinâmico, acolhedor e sensível às necessidades e aos interesses individuais, de modo que cada criança possa explorar, criar e manifestar o que sente e pensa. A integração entre arte, movimento e jogos criativos amplia as formas de aprender, tornando o processo mais significativo e prazeroso, ao mesmo tempo em que promove uma abordagem equilibrada e saudável do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

Ao longo deste capítulo, ficou evidente que o desenvolvimento infantil na primeira infância é resultado de vários fatores que se conectam e se fortalecem entre si. Um ambiente físico seguro, organizado e estimulante favorece a exploração, a autonomia e o crescimento motor, enquanto a variedade de materiais e recursos amplia as experiências e torna o aprender mais significativo. Também se destacou que as interações sociais e os vínculos afetivos com família, cuidadores, professores e colegas são fundamentais para a construção da autoestima, da confiança e das habilidades de convivência, pois é no cotidiano das relações que a criança aprende a se reconhecer, comunicar-se, cooperar e lidar com desafios.

O capítulo evidenciou ainda que o desenvolvimento cognitivo se amplia quando a criança vivencia estímulos e desafios adequados à sua idade, especialmente aqueles que fortalecem as funções executivas, como atenção, memória e resolução de problemas. Nesse caminho, rotinas consistentes, com organização e flexibilidade, contribuem para a segurança emocional e para a autorregulação, ajudando a criança a compreender o tempo, antecipar acontecimentos e organizar suas ações com mais

autonomia. Por fim, reforçou-se a importância de oportunidades de expressão criativa e atividade motora, como arte, dança, brincadeiras ao ar livre, dramatizações e jogos simbólicos, que integram corpo e mente e favorecem o bem-estar físico e emocional. Dessa forma, os componentes e domínios das atividades psicomotoras na Educação Infantil cumprem papel essencial no desenvolvimento integral da criança, pois articulam dimensões motoras, cognitivas, afetivas e sociais em vivências lúdicas e significativas, criando bases sólidas para a aprendizagem e para a vida em sociedade.

CAPÍTULO 2 – DISCUSSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo discutir a aprendizagem da criança na pré-escola, identificando suas necessidades e direitos, cuja abordagem traz uma compreensão do desenvolvimento humano enquanto fenômeno social, histórico e culturalmente mediado. Inicialmente, são apresentados os fundamentos do desenvolvimento infantil, com destaque para o papel das interações sociais como eixo estruturante da construção do conhecimento e das habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

Nesse percurso, são explorados conceitos substanciais no âmbito da teoria histórico-cultural, como ZDP, mediação e internalização, de modo a elucidar como a aprendizagem ocorre por meio da colaboração e da troca com parceiros mais experientes, sejam adultos ou outras crianças.

A discussão aprofunda-se na relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando que ambos os processos se constituem de forma interdependente, em um movimento contínuo de transformação e crescimento. Por fim, o capítulo propõe um diálogo entre a teoria vigotskiana e o campo da psicomotricidade, demonstrando que as atividades psicomotoras, ao integrarem movimento, interação e simbolismo, configuram-se como estratégias pedagógicas potentes para a promoção de aprendizagens significativas.

Dessa forma, intenta-se reafirmar a importância de práticas educativas intencionais, fundamentadas na compreensão da natureza social e cultural do desenvolvimento, capazes de potencializar a aprendizagem infantil em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora.

2.1 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Psicologia Histórico-Cultural foi primordial para a abertura de novos caminhos tanto para a Psicologia quanto para a Educação. Dentre os principais estudiosos dessa vertente, destaca-se Vygotsky, cujas contribuições foram essenciais para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Sua teoria enfatiza que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da influência

da cultura, que moldam seus processos cognitivos e afetivos (Apolari *et al.*, 2019).

Vygotsky defendia que o desenvolvimento cognitivo tem início nas atividades sociais das quais a criança participa. O contato com indivíduos mais experientes e afetivamente próximos, como pais, professores ou colegas mais velhos, possibilita avanços significativos em seu aprendizado. Além disso, Holdefer e Vilela (2022) afirmam que o autor destacou o papel da linguagem e das ferramentas culturais como mediadores do desenvolvimento.

Considerando esse contexto, a teoria do desenvolvimento social, proposta por Vygotsky, explica que o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprendizagem são processos mediados e influenciados pelas interações sociais e pelos vínculos estabelecidos. Pode ser chamada também como teoria sociocultural, sustenta que a aprendizagem é, antes de tudo, um fenômeno social, e não um processo individual e isolado de descoberta (Siqueira; Seibert, 2025).

Tal teoria amplia essa perspectiva ao defender que a aprendizagem ocorre quando a criança é orientada por um membro de sua comunidade, ou seja, alguém em quem confia e com quem estabelece laços afetivos. Geralmente, trata-se de uma pessoa mais velha, mais experiente e com domínio de determinados conhecimentos, capaz de mediar e potencializar o processo de aprendizagem, o que afirma Apolari (2019). Além disso, a teoria indica que as crianças internalizam com mais eficácia os saberes e comportamentos aprendidos em contextos comunitários, nos quais crenças, valores e práticas sociais cumprem papel estruturante.

Vygotsky também atribuiu à cultura e à linguagem importância singular para o desenvolvimento cognitivo. Para ele, a cultura define o modo como o indivíduo aprende e interpreta o mundo, sendo, portanto, variável de acordo com o contexto social. Segundo Soares (2021), a linguagem é o instrumento por meio do qual o pensamento é organizado e o conhecimento é transmitido. Assim, as orientações recebidas de outros membros da comunidade influenciam a qualidade das aprendizagens infantis.

É importante considerar que o “outro mais experiente” pode ser qualquer pessoa com maior compreensão sobre determinada tarefa ou conceito que a criança busca aprender. A teoria vigotskiana não é restrita à aprendizagem acadêmica, haja vista que abrange contextos informais e recreativos. Por exemplo, uma criança mais velha pode atuar como mediadora do aprendizado de outra mais nova, orientando-a e favorecendo sua compreensão de uma atividade (Apolari *et al.*, 2019).

Segundo afirma Soares (2021), para Vygotsky, o ser humano é essencialmente

social, e seu desenvolvimento individual depende das relações que estabelece com os demais membros de sua comunidade. O desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência crítica emerge dessas interações e é potencializado por experiências que ultrapassam o contexto imediato da criança. A exposição a novas formas de conhecimento possibilita que ela internalize essas experiências, transformando-as em capacidades próprias e autônomas.

Ao aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, Vygotsky propôs quatro conceitos basilares e inter-relacionados: interação, mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esses elementos constituem a base de sua teoria sociocultural e definem como as crianças constroem conhecimentos e habilidades a partir das relações sociais e culturais.

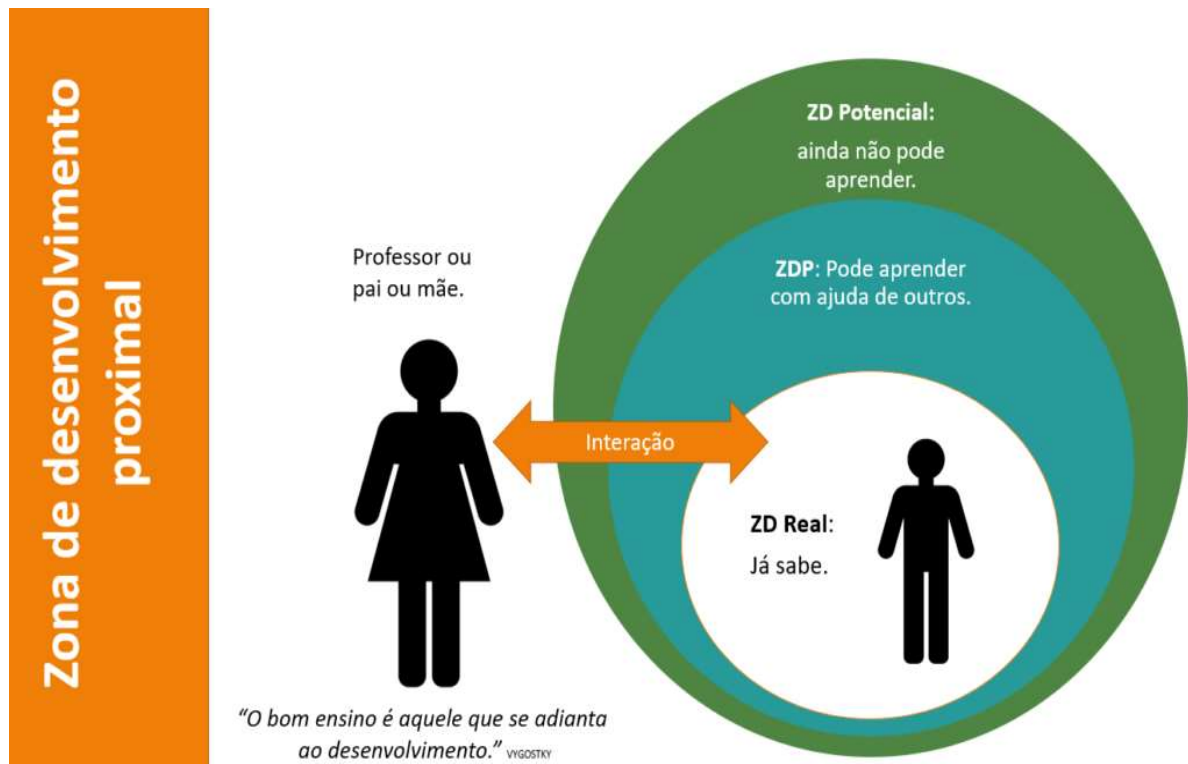
O conceito de ZDP, também denominado de Zona de Desenvolvimento Potencial, foi elaborado por Vygotsky explicando o potencial de crescimento cognitivo que uma criança pode alcançar com o apoio de um mediador, seja ele um adulto, professor ou colega mais experiente (Fiori; Goi, 2021). Assim, a ZDP refere-se ao espaço entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela pode alcançar com orientação e colaboração.

Quando uma criança se depara com uma tarefa que ultrapassa suas capacidades atuais, mas que pode ser concluída com ajuda, ela está atuando dentro de sua ZDP. Nesse espaço de interação e apoio é que o aprendizado mais significativo ocorre, pois a criança se vê desafiada, mas amparada por um mediador que lhe fornece suporte cognitivo e emocional. Essa dinâmica explica por que, em determinados contextos sociais, a criança é capaz de demonstrar habilidades que não conseguiria expressar de forma isolada (Mota; Vale; Coinete, 2025).

Desse modo, a ZDP pode ser entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que representa aquilo que a criança consegue realizar de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que se manifesta quando ela conta com o auxílio de alguém mais experiente (Vieira *et al.*, 2023). Esse conceito reforça a ideia de que o aprendizado precede o desenvolvimento, impulsionando-o a partir da interação social.

A Figura 1, de Fuentes (2021) ilustra, de forma esquemática, as zonas de desenvolvimento descritas por Vygotsky, destacando a interação necessária entre a criança e o mediador e o modo como essa relação concorre para a construção de novas competências.

Figura 1 – Zonas de desenvolvimento conforme Vygotsky



Fonte: Fuentes (2021).

De acordo com a Figura 1, as zonas de desenvolvimento podem ser subdivididas em três estágios principais, quais sejam:

1. Zona de Desenvolvimento Real: relaciona-se com o conjunto de conhecimentos e habilidades que a criança já domina e é capaz de aplicar autonomamente. Exemplo: uma criança que já consegue ler textos simples sem auxílio demonstra que essa competência faz parte de seu desenvolvimento real.
2. Zona de Desenvolvimento Proximal: relaciona-se com o estágio em que a criança é capaz de realizar determinada tarefa com o apoio de um mediador. Nesse nível, a aprendizagem ocorre por meio da colaboração e da orientação. Exemplo: uma criança que solicita a ajuda de um colega ou professor para resolver um exercício matemático atua dentro de sua ZDP.
3. Zona de Desenvolvimento Potencial: envolve as habilidades que ainda não foram adquiridas, mas que podem ser desenvolvidas com mediação adequada. Exemplo: uma criança que ainda não sabe andar de bicicleta, mas aprende com o apoio de um adulto, passa gradualmente da dependência à autonomia.

Para Vygotsky (2003), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, consistindo como o ponto de partida para a formação das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, o aprendizado ocorre antes mesmo de a criança consolidar plenamente suas estruturas cognitivas, sabendo que é a partir da interação com o meio e com os outros que ela desenvolve as capacidades necessárias para pensar, compreender e elaborar conceitos.

Nessa perspectiva, a escola cumpre papel de destaque no processo de desenvolvimento, tornando-se o espaço privilegiado para a sistematização do conhecimento científico. Desse modo, cabe à instituição escolar proporcionar experiências que ultrapassem o saber empírico, mediando a passagem do conhecimento cotidiano (adquirido nas interações sociais e culturais) para o conhecimento elaborado, próprio do contexto escolar (Holdefer; Vilela, 2022).

A visão de Vygotsky (2003) sobre o desenvolvimento humano está intimamente ligada à produção cultural, cuja origem está nas relações sociais e históricas. Para ele, o desenvolvimento intelectual não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico e social, pois todo conhecimento é construído a partir da interação e das trocas entre os indivíduos. Então, ao aprender, a criança inicia um processo de internalização dos conhecimentos culturais e históricos presentes em seu meio, transformando-os e recriando-os de acordo com suas experiências. Logo, o sujeito torna-se um produto de sua realidade histórica, sendo um agente ativo na reconstrução dessa realidade.

À luz do materialismo histórico, Vygotsky (2003) reforça que a origem das formas de comportamento consciente deve ser compreendida em relação às condições sociais concretas de existência. Para que o trabalho ativo da mente aconteça, é fundamental compreender as relações sociais e o modo como elas moldam o pensamento e a ação humana. Portanto, entender o ser humano implica ultrapassar os limites da Biologia, reconhecendo que o desenvolvimento resulta da interação entre processos orgânicos e culturais. A aprendizagem, nesse contexto, não é um simples reflexo da maturação biológica, e sim o motor que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Fiori; Goi, 2021).

É preciso destacar que o desenvolvimento não ocorre anterior a interação social, e sim a partir dela. Funções mentais superiores, como o raciocínio, a memória voluntária e o pensamento abstrato, surgem das relações interpessoais e são posteriormente internalizadas pelo indivíduo. Dessa forma, a aprendizagem consiste

na causa do desenvolvimento, pois é por meio das interações sociais e das práticas culturais que o sujeito se humaniza. Em resumo, o desenvolvimento humano é resultado da articulação entre corpo e cultura, entre o biológico e o social, sendo continuamente construído nas relações com o outro (Siqueira; Seibert, 2025).

Segundo Vygotsky (2003), ao nascer, o indivíduo dispõe apenas de funções cognitivas básicas, que, ao longo de seu desenvolvimento, evoluem para funções mais complexas conforme acontece as interações culturais. Nesse processo é que a criança inicia sua trajetória de aprendizagem, sendo essas interações fundamentais para a construção de interpretações e conceitos de natureza histórica e social. E também, por meio das relações interpessoais, o sujeito passa a assimilar aspectos culturais e experiências de seu contexto, integrando-os ao processo de internalização.

Nessa perspectiva, afirma Apolari (2019) que o desenvolvimento mental da criança ocorre de forma singular, conforme a maneira particular com que percebe e interpreta o mundo. Assim, a cultura torna-se parte constitutiva da natureza humana, moldando, ao longo da história, o comportamento, o pensamento e as ações da espécie.

Vygotsky discutiu também amplamente o processo de aquisição do conhecimento humano e a formação do pensamento, propondo uma relação dinâmica entre dois conceitos centrais de sua teoria da aprendizagem: linguagem e pensamento. Embora distintos em suas origens e características, esses elementos se entrelaçam e se tornam indissociáveis ao longo do processo de aprendizagem infantil (Holdefer; Vilela, 2022).

Esses conceitos de linguagem e pensamento unificam-se durante o desenvolvimento da criança, ainda que, para fins de compreensão teórica, podem ser analisados separadamente. Ambos constituem processos fundamentais na regulação das funções mentais infantis, sendo transformados à medida que a linguagem é adquirida. Assim, o pensamento de um indivíduo estrutura-se conforme esses dois processos se inter-relacionam, promovendo o desenvolvimento da memória, da imaginação e da capacidade de planejar ações diante dos desafios (Lima; Oliveira; Araújo, 2022).

De acordo com Vygotsky (1991, p. 39-40),

O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento descola-se, assim, da

percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos.

Para o autor, a linguagem consiste em instrumento do pensamento humano, organizada por meio de um sistema de signos. Destarte, tudo o que é produzido culturalmente e se expressa pela linguagem interfere na maneira como o pensamento é construído e concebido pelos indivíduos. Vieira (2023) afirma que a teoria histórico-cultural reforça que o ser humano é moldado pela linguagem; é por meio dela que se estabelece a relação construtiva entre sujeito, mundo e conhecimento, fornecendo os subsídios necessários à atividade humana.

Nesse contexto, os subsídios correspondem aos instrumentos e símbolos. Os instrumentos são objetos sociais que possibilitam a transformação do ambiente, enquanto os símbolos auxiliam o indivíduo em formação nas ações práticas e nos processos psicológicos. Importante considerar que desenvolvimento e aprendizagem mantêm uma relação de interdependência, configurando um dos princípios centrais da psicologia vigotskiana (Mota; Vale; Coinete, 2025).

Ao partir dessas considerações, destaca-se outro aspecto para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil: a linguagem. Segundo Vygotsky, sua principal função é permitir o contato social de forma eficaz, tanto entre crianças quanto entre adultos. Desde o nascimento, a criança inicia o processo de desenvolvimento da fala, e é por meio das interações sociais que essa linguagem se molda e se aprimora (Fiori; Goi, 2021).

A criança aprende, nas trocas com o outro, a expressar-se de maneira cada vez mais elaborada. Inicialmente, manifesta-se por meio do choro, do grito e do riso; posteriormente, surgem as primeiras palavras, até que consiga formar frases e comunicar-se autonomamente. Esse percurso caracteriza os estágios pré-intelectuais do desenvolvimento da linguagem (Porn; Steidel, 2024).

Importante destacar que o período de aquisição da linguagem, no qual a criança começa a compreender o significado das palavras e passa a utilizá-las de maneira mais intencional e ativa, corresponde ao momento em que ela assimila novos conhecimentos e associa palavras a objetos. Esse processo de associação é necessário para que estabeleça a relação entre o som de uma palavra e o objeto ou ação correspondente. Nessa fase, as palavras são percebidas como estímulos

condicionados, utilizados, principalmente, para expressar necessidades imediatas (fome, dor, desejo), sem que ainda haja plena compreensão do papel simbólico da linguagem (Lima; Oliveira; Araújo, 2022).

Também nesse estágio de aquisição da linguagem é que ocorre um ponto de virada no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Quando a criança passa a perceber que uma palavra pode se referir a algo ausente, como uma ideia, um desejo ou uma ação futura, inicia-se sua conexão com formas mais complexas de pensamento. Esse avanço favorece o desenvolvimento da abstração e do raciocínio lógico, habilidades que sustentam competências cognitivas mais sofisticadas, como a resolução de problemas, a criatividade e a construção de conceitos abstratos em áreas como matemática, ciências e filosofia (Vieira *et al.*, 2023).

Dessa maneira, a linguagem não se limita a um instrumento de comunicação imediata, porquanto constitui também um meio de organizar o pensamento, compreender o mundo e, sobretudo, conectar ideias e criar significados compartilhados. Ao aprender o nome de um objeto, por exemplo, a criança, além de memorizar uma palavra, passa a compreender como essa palavra pode ser utilizada em diferentes contextos para expressar múltiplas intenções comunicativas, como descrever, questionar ou manifestar ideias e sentimentos (Fiori; Goi, 2021).

Em resumo, este capítulo evidencia que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil não é um processo isolado nem exclusivamente biológico: ele se constitui nas relações sociais e na cultura. A criança aprende e se desenvolve por meio da interação com o “outro mais experiente”, que atua como mediador, oferecendo apoio cognitivo e afetivo para que novas habilidades sejam construídas e, posteriormente, internalizadas. Nesse sentido, destacam-se os conceitos de interação, mediação e internalização, articulados à ZDP, entendida como o espaço entre o que a criança já realiza sozinha (desenvolvimento real) e o que pode alcançar com orientação (desenvolvimento potencial), reforçando a ideia de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Além disso, o capítulo ressalta a centralidade da linguagem como ferramenta cultural que organiza o pensamento e sustenta a formação de funções psicológicas superiores. À medida que a criança se apropria dos signos e significados compartilhados socialmente, amplia sua capacidade de abstração, planejamento e resolução de problemas, tornando-se mais autônoma na construção de conhecimentos. Assim, a escola assume papel decisivo ao sistematizar saberes científicos e criar

situações pedagógicas intencionais, capazes de promover aprendizagens significativas que ultrapassem o cotidiano, fortalecendo a humanização da criança nas relações entre corpo, cultura e história.

2.2 OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O ambiente no qual a criança cresce influencia suas ações, seus pensamentos e suas decisões, considerando os estudos de Vygotsky na obra *Pedagogia da Juventude* (1929). Assim, quando ela vivencia uma experiência nova ou se depara com uma situação inédita, a presença de um adulto que a auxilie torna-se indispensável. Esse adulto, que atua como um mediador, é responsável por orientá-la na construção de significados e na compreensão das situações que vivencia. Segundo Siqueira e Seibert (2025), essa mediação é parte essencial da interação da criança com o meio, sendo um processo decisivo para que, futuramente, ela se torne independente e capaz de aprender de forma autônoma.

Os princípios propostos por Vygotsky demonstram que as interações sociais são principais no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, uma vez que a mediação representa o ponto de partida, ou o desencadeador, de todo o processo de amadurecimento cognitivo. O conceito de mediação refere-se à inserção de um elemento intermediário (o mediador) na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Essa relação pode ocorrer de duas formas: direta, quando há apenas o estímulo e a resposta; ou indireta, quando a interação é mediada, envolvendo o estímulo, o mediador e a resposta.

As relações mediadoras descritas por Vygotsky representam a essência do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. À medida que crescem, os indivíduos passam a estabelecer menos relações diretas e mais relações mediadas, revelando a importância da interação com o outro para o avanço de suas funções cognitivas. É possível observar que nas relações diretas há dependência de um estímulo (S) para a manifestação de uma resposta (R). Já nas relações mediadas, o papel do mediador conecta estímulos e respostas, permitindo que o indivíduo aprenda a partir da experiência vivenciada.

Segundo Rodrigues (2021), a interação social, mediada pelo uso de signos e instrumentos criados culturalmente (como a linguagem), acontece em um sistema

organizado e dotado de particularidades próprias. Por meio desses processos é que o ser humano se forma e se transforma, aprendendo a conviver em sociedade e a desenvolver suas funções mentais superiores.

Importante destacar que a mediação por meio de signos, como a linguagem, refere-se à atividade interna do indivíduo, ao passo que o uso de instrumentos diz respeito às ações externas mediadas por ferramentas materiais produzidas historicamente pelo ser humano (Lima; Oliveira; Araújo, 2022). Por isso, os instrumentos utilizados durante as interações (livros, cadernos ou outros recursos didáticos) possibilitam à criança construir conhecimentos e aprimorar habilidades comunicativas, além de expressar emoções, pensamentos e sensações (Fiori; Goi, 2021).

Ainda sobre os signos e às suas funções, destaca-se a importância da linguagem escrita, sobretudo no processo de mediação e internalização das funções mentais superiores. Mediante a internalização dos signos e de seus significados é que se produzem mudanças no comportamento dos indivíduos. Para Vygotsky (1929), é igualmente necessário considerar o papel da fala, que atua na organização das atividades cognitivas da criança, que passa a se orientar não apenas pelos sentidos (visão e tato, por exemplo), como também pela linguagem como instrumento de pensamento.

Sabendo disso, o processo de mediação por meio de instrumentos e signos ocorre, em sua maioria, de forma conjunta, isto é, em uma relação entre sujeitos. Nessa relação, a criança depende diretamente do outro, geralmente um indivíduo mais experiente, para que a aprendizagem se efetive. Segundo Oliveira (2025), o início da atividade simbólica atua como meio organizador específico, indo além do simples uso de instrumentos materiais. É nesse estágio que surgem novas formas de comportamento, sendo por meio dos signos que a criança se torna capaz de cumprir determinadas tarefas.

O processo de mediação ultrapassa a dimensão da simples interação entre indivíduos ou entre estes e o meio. Para Vygotsky, embora mediação e interação estejam interligadas, são conceitos distintos. A mediação faz referência aos processos de aprendizagem mediados pela relação entre um sujeito que detém maior conhecimento e outro que está em processo de aprendizagem. Por seu turno, a interação diz respeito a um fenômeno mais amplo, que envolve tanto a transmissão de saberes quanto a construção de vínculos afetivos e sociais (Lima; Oliveira; Araújo,

2022).

Por isso, o educador precisa compreender a distinção entre esses dois conceitos e reconhecer sua responsabilidade ao assumir o papel de mediador no processo educativo. O ensino-aprendizagem infantil ocorre quando o conhecimento historicamente construído é internalizado, promovendo o desenvolvimento do sujeito (Apolari *et al.*, 2019).

Em suma, ao tratar do processo de mediação, é preciso situá-lo como uma ação intrinsecamente vinculada à vida, ao movimento e ao processo de construção de sentidos. Por meio da ação compartilhada entre os indivíduos é que o conhecimento se constitui, considerando sempre as relações entre os sujeitos e o meio sociocultural ao qual pertencem (Siqueira; Seibert, 2025).

Baseado nas ideias de Vygotsky apresentadas até o momento, observa-se a complexidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem e a relevância das relações mediadas para que a criança possa construir novos conhecimentos. Para potencializar o nível de aprendizagem infantil, é necessário que a criança tenha interação com outros indivíduos e com o meio social e cultural no qual está inserida, é o que afirma Rodrigues (2021).

Para Vygotsky, o ser humano adquire conhecimento a partir das relações interpessoais e das trocas de experiências com o meio. Por essa razão, o autor utiliza o termo interação para designar a relação dinâmica entre o sujeito e o ambiente, compreendendo que muitas características aparentemente individuais são, na verdade, fruto das múltiplas interações do sujeito com o outro e com o contexto cultural, que atua como mediador nesse processo (Siqueira; Seibert, 2025).

Nesse processo de interação, o indivíduo mais experiente seleciona símbolos e signos, conforme sua linguagem, que servirão como metáforas culturais na mediação com aquele que está aprendendo. Tal mediação, pautada na cultura, possibilita que o aprendiz atribua novos significados ao mundo que o cerca (Apolari *et al.*, 2019).

Outro aspecto relevante levantado por Vygotsky em sua teoria da aprendizagem versa sobre o potencial biológico de desenvolvimento do indivíduo. Mesmo que um sujeito apresente predisposições genéticas favoráveis ou um maior potencial biológico, tais condições não são suficientes para garantir seu desenvolvimento caso ele não estabeleça relações de interação social (Andrade, 2025).

Por isso, nenhuma vantagem hereditária é capaz, por si só, de assegurar um desenvolvimento pleno. É necessário que o indivíduo esteja em contato com a cultura

e que haja mediação entre o objeto, a realidade e sua compreensão. O desenvolvimento humano depende de um processo ativo de apropriação cultural, que ocorre nas interações sociais mediadas (Lima; Oliveira; Araújo, 2022).

Vygotsky enfatiza a importância do conceito de mediação na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A relação do ser humano com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores, segundo afirma Rodrigues (2021), são de origens distintas e envolvem tanto o uso de instrumentos materiais quanto de signos simbólicos. O desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre partindo do uso dos signos, isto é, instrumentos especificamente humanos, que, sendo criações culturais e de natureza psicológica, tornam as ações humanas mais elaboradas.

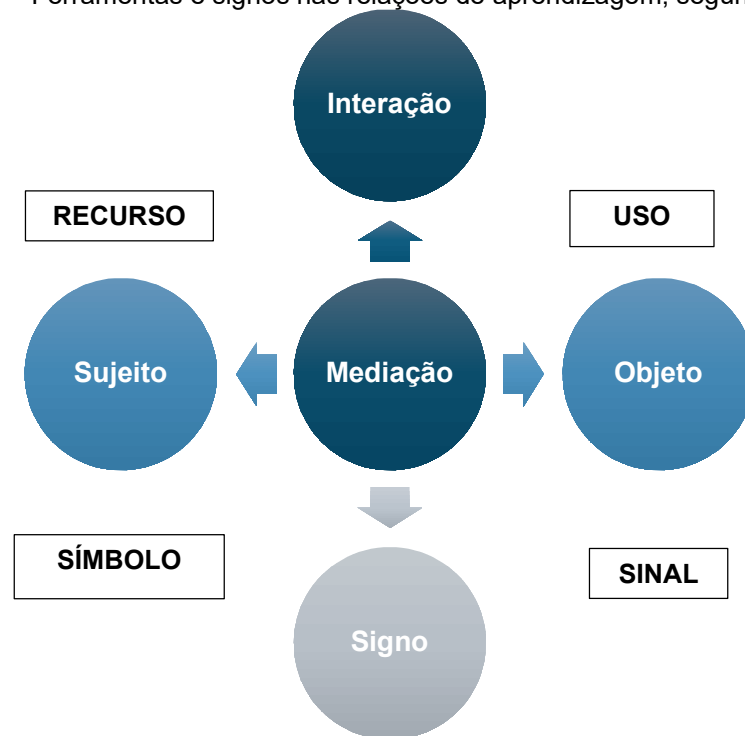
Na teoria da aprendizagem de Vygotsky, toda função do desenvolvimento cultural da criança surge duas vezes: primeiro, no plano social (intersíquico); depois, no plano psicológico (intrapíquico). Tal conceito tem implicações diretas no campo educacional, pois insere o educador (enquanto mediador) no centro do processo de aprendizagem da criança. Assim, o desenvolvimento psicológico infantil está intrinsecamente vinculado às práticas educativas e às interações sociais estabelecidas nesse contexto.

Ao concluir que as funções psicológicas superiores possuem origem cultural, e não apenas biológica, Vygotsky (1991, p. 42) pontua que

[...] o ensino não deve se pautar unicamente nas expectativas de maturação natural. É papel do educador, enquanto mediador do processo de aprendizagem, planejar intencionalmente suas ações pedagógicas, enxergando-se como elo entre a criança e o conhecimento historicamente produzido e socialmente valorizado.

A Figura 2 ilustra o uso de ferramentas e signos como mediadores nas relações de aprendizagem, conforme proposto por Vygotsky:

Figura 2 – Ferramentas e signos nas relações de aprendizagem, segundo Vygotsky



Fonte: Elaborada pela autora baseada em Andrade (2025).

Com base no que foi discutido até o momento, é oportuno aprofundar os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Com base na teoria histórico-cultural, Vygotsky trouxe para o campo da Educação a importante contribuição de que ambos são profundamente influenciados pela linguagem. Essa abordagem é necessária para entender como a aprendizagem infantil ocorre em sala de aula, uma vez que os sujeitos são capazes de modificar as forças ativas que os transformam, construindo-se no e pelo processo de interação social.

Assim sendo, a aprendizagem é entendida como um processo social e interativo, no qual o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é moldado pelas relações sociais que estabelece e pelo contexto cultural em que está inserido (Siqueira; Seibert, 2025). Durante esse processo, Vygotsky destaca a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, reforçando que não se trata de processos isolados, e sim de resultados das interações entre indivíduos e com o meio.

O desenvolvimento cognitivo do aluno, portanto, não se relaciona diretamente com o simples ato de transmitir conteúdos acadêmicos, mas à construção de relações que se consolidam por meio da interação social. Andrade (2025) afirma que para a aprendizagem acontecer, é necessário o envolvimento ativo de, pelo menos, duas pessoas, o aprendiz e o mediador, ambos engajados em um processo de troca de

experiências e ideias.

Vygotsky ressalta a importância da interação entre sujeitos de diferentes níveis de conhecimento para que a aprendizagem aconteça. Tal interação deve ocorrer considerando a linguagem e a cultura compartilhadas pelos envolvidos, possibilitando a criação de novas experiências e conhecimentos e, conseqüentemente, promovendo uma aprendizagem mais significativa (Lima; Oliveira; Araújo, 2022).

O educador, nesse processo, assume o papel de mediador, sendo responsável pela seleção e utilização de instrumentos e signos que facilitem a transmissão e a apropriação do conhecimento. Os signos, para Vygotsky, correspondem a elementos dotados de significado para o sujeito, podendo ser a língua falada, a escrita ou outros sistemas simbólicos (Vieira *et al.*, 2023).

Para ocorrer a aprendizagem, segundo Vygotsky, a interação social deve ocorrer dentro da chamada ZDP, que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já domina, ou seja, o seu conhecimento real, e aquilo que ele apresenta potencial para aprender, mas ainda não conhece de maneira integral.

A aprendizagem para Vygotsky, segundo afirma Andrade (2025), ocorre no espaço denominado ZDP, entendido como a distância entre aquilo que o sujeito já domina (seu nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele tem potencial para aprender, mas ainda não domina de forma autônoma. Logo, a aprendizagem acontece nesse intervalo, em que o conhecimento consolidado é mobilizado, e o potencial é ampliado com o auxílio de mediadores, sejam professores, colegas ou outros instrumentos culturais.

É preciso que o educador esteja preparado para mediar o processo de aprendizagem do aluno, usando estratégias que estimulem a criança a tornar-se intelectualmente autônoma. Cabe ao professor intermediar o desenvolvimento do conhecimento potencial, criando uma ZDP constante, na qual o aprendiz possa avançar com apoio e gradualmente conquistar independência. Por isso, esse profissional deve promover ambientes colaborativos, estimulando o trabalho em grupo, utilizando técnicas motivadoras e convidando os alunos a participarem ativamente das aulas. Ao mesmo tempo, é importante que ele viabilize espaços para que os estudantes construam o conhecimento coletivamente, valorizando a interação social como elemento indispensável para a aprendizagem (Rodrigues, 2021).

A Psicologia Histórico-Cultural destaca ainda a relação intrínseca entre desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo o amadurecimento psicológico da

criança como um fenômeno histórico e socialmente condicionado. Dessa forma, o desenvolvimento humano não pode se desvincular das condições objetivas da organização social. É necessário considerar o lugar do aluno nas relações de interação, levando em conta as condições históricas e culturais às quais está submetido (Andrade, 2025).

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento infantil não é determinado por leis naturais universais, sendo o resultado da subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Para compreender esse processo, o autor introduz o conceito de mediação, entendendo que essa se faz presente em praticamente todas as relações do ser humano com o mundo físico e social. Soares (2021) afirma que os elementos mediadores assumem diferentes naturezas e se expressam por meio do uso de instrumentos e signos que constituem a linguagem própria de cada sociedade.

Por conseguinte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo ocorre com o uso de signos, entendidos como instrumentos simbólicos dotados de significado, elaborados historicamente pelos seres humanos e organizados no sistema linguístico. O uso desses signos permite que os mediadores humanos tornem as ações cognitivas mais complexas e elaboradas, e favorecem a criação de novas formas de relação com o ambiente. Tal análise, proposta por Vygotsky, tem implicações no ensino infantil, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psicológico da criança em relação aos processos educativos mediados pelo educador (Apolari *et al.*, 2019).

Vygotsky (1991) também afirma que o processo de aprendizagem infantil ocorre em diferentes períodos de desenvolvimento. Nos períodos estáveis, as transformações se dão de forma gradual, a partir das mudanças internas da personalidade da criança, que se acumulam ao longo do tempo. Já nos períodos críticos, ocorrem mudanças bruscas e estruturais na personalidade, resultando em uma reorganização das relações da criança com o meio. Essas alterações não surgem de forma repentina, pois são o produto de um processo histórico de desenvolvimento (Santos; Lira; Lira, 2025).

Dessa forma, cada etapa do desenvolvimento psicológico infantil está relacionada a um período específico da vida, denominado por Vygotsky de “estrutura da idade”. Tal estrutura compreende um conjunto integrado de relações e funções psicológicas que se articulam entre si, não podendo ser estudadas de maneira isolada (Siqueira; Seibert, 2025).

A noção de estrutura da idade introduz a ideia de que, em cada etapa do

desenvolvimento, as diversas funções psicológicas que compõem o processo de formação da criança integram-se em um todo coerente e organizado, dotado de uma estrutura específica. Conforme a criança cresce, a estrutura de uma idade transforma-se em outra, num processo dinâmico e contínuo de reorganização (Andrade, 2025).

De acordo com a teoria da aprendizagem de Vygotsky, em cada fase do desenvolvimento psicológico infantil manifesta-se uma nova estrutura de idade, isto é, uma formação central distinta, que atua como núcleo orientador do processo de reorganização da personalidade em formação. Essa nova formação é determinada pela situação social de desenvolvimento do sujeito, tendo como marco a contradição entre as capacidades atuais da criança e suas necessidades, desejos e possibilidades de ação no ambiente social (Rodrigues, 2021).

O indivíduo busca superar essas contradições por meio de atividades concretas, nas quais se envolve ativamente. Nesse movimento é que a criança se engaja em novas tarefas e interações, que podem originar funções psicológicas inéditas ou aperfeiçoar funções já existentes. Assim, a formação central da criança reside em um período específico de sua vida, como resultado direto das interações com o meio e com os outros indivíduos inseridos em seu contexto sociocultural (Santos; Lira; Lira, 2025).

Tal concepção pode ser relacionada com o conceito de ZDP, um dos pilares da teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento infantil. De acordo com Oliveira (2025), o conceito de ZDP tem dois propósitos principais: identificar as funções psicológicas em maturação durante o processo de aprendizagem, considerando as interações que as impulsionam, e reconhecer o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções, observando as condições necessárias para que a transição entre níveis ocorra.

Além disso, Vygotsky afirma a existência da chamada Zona Objetiva de Desenvolvimento Próximo, que reflete as funções psicológicas que devem ser consolidadas em cada faixa etária. Essa zona tem caráter normativo, pois corresponde a padrões de desenvolvimento esperados para todos os seres humanos. Como exemplo, pode-se citar a expectativa de que crianças em idade escolar sejam capazes de formular raciocínios lógicos a partir de conceitos científicos, demonstrando autonomia intelectual progressiva (Andrade, 2025).

Contribuição relevante para o campo da Pedagogia, especialmente no que se refere à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, provém da Psicanálise,

com os estudos de Sigmund Freud. Este investigou a relação entre as fases do desenvolvimento infantil e a formação da personalidade. Segundo Freud (1926/1996), o primeiro surgimento da vida sexual ocorre entre os 3 e 5 anos de idade, período que coincide com a fase pré-escolar e com um momento de intenso desenvolvimento cognitivo e afetivo. Essa manifestação inicial se relaciona com as interações da criança com o meio e com a estruturação de sua vida psíquica.

Embora possuam enfoques distintos, Freud e Vygotsky contribuem para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Enquanto Freud enfatiza o inconsciente e o desenvolvimento individual, Vygotsky ressalta o papel da cultura, da linguagem e da interação social. Ambos reconhecem a importância da afetividade, da construção de vínculos e da mediação simbólica no processo de constituição do sujeito.

Baseado na discussão apresentada, compreende-se a complexidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A teoria de Vygotsky revela-se, nesse contexto, uma ferramenta para o educador, que passa a compreender com maior clareza seu papel mediador na relação pedagógica. Cabe ao profissional orientar o aluno no processo de apropriação do conhecimento, utilizando a linguagem e a cultura como instrumentos mediadores que conectam a criança ao mundo social e ao saber científico.

Conforme Vygotsky (2000), o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, e o signo é o responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos. Dessa forma, pode-se compreender que o instrumento é o conjunto de medidas e ações sobre um objeto e os signos regulam essas ações sobre o psiquismo. Segundo o autor:

[...] todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na sua verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (Vygotsky, 1993, p. 48).

2.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR MEIO DAS ATIVIDADES PSICOMOTORAS

Neste tópico, são apresentados o conceito de psicomotricidade, as suas características e como esse conceito pode auxiliar o educador na otimização e na mediação do processo de aprendizagem dos alunos. Primeiramente, é necessário compreender os fundamentos da psicomotricidade, que, na perspectiva de Vygotsky, consiste em um processo de desenvolvimento integral da criança, no qual o movimento e a interação social são elementos importantes para a construção do conhecimento (Santos; Lira; Lira, 2025). Por meio das atividades psicomotoras, a criança é capaz de explorar o mundo e desenvolver simultaneamente suas habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

Historicamente, a psicomotricidade tem origem no âmbito médico, especialmente na Neurologia, quando se tornou necessário nomear as zonas do córtex cerebral humano, no início do século XIX, destacando-se as regiões motoras. Sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil está frequentemente associada à construção da personalidade e à organização das funções cognitivas, considerando aspectos sensoriais, como força, equilíbrio e coordenação. Por isso, à medida que as funções motoras se desenvolvem, a criança tende a apresentar maior facilidade no progresso de outras áreas, como a criatividade, o que auxilia no processo de aprendizagem (Andrade, 2025).

Além disso, a psicomotricidade passou por uma trajetória de adaptação e evolução. Inicialmente, foi compreendida como uma ferramenta pedagógica utilizada para auxiliar o educador no desenvolvimento de crianças com dificuldades. Entretanto, a partir da década de 1970, com a introdução de novas perspectivas terapêuticas, ela passou a ser utilizada de forma mais ampla, englobando tanto o aspecto educacional quanto a recuperação de habilidades e a promoção da autoestima de indivíduos que vivenciaram situações traumáticas (Rodrigues, 2021).

Conforme Medeiros (2021), ao se deparar com algo novo, a criança aprimora habilidades como atenção, foco e criatividade, demonstrando as bases de sua personalidade por meio de diversas formas de expressão, como brincadeiras, desenhos, moldagens e músicas. Nessa etapa, a psicomotricidade assume o papel de ferramenta para auxiliar a criança em seu desenvolvimento em interação com o meio, facilitando ações de exploração sensório-motoras e utilizando técnicas de

conscientização corporal. Além disso, é preciso que o educador esteja apto a aplicar a reeducação psicomotora, cujo objetivo é promover a normalização do comportamento global da criança.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social e cultural, bem como de atividades psicomotoras, como o brincar. Assim, compreende-se a importância das atividades motoras para o desenvolvimento da criança, considerando o movimento como um meio fundamental para que o indivíduo em formação conheça e interaja com o mundo (Araújo; Andrade; Mariano, 2024). É por meio do corpo em movimento que a criança explora o espaço, manipula objetos e desenvolve suas habilidades motoras, que constituem a base para o desenvolvimento cognitivo.

Para Lima, Oliveira e Araújo (2022), as atividades psicomotoras estão diretamente envolvidas com o processo de aprendizagem, uma vez que jogos e brincadeiras incentivam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Durante atividades lúdicas, a criança aprimora a coordenação, o equilíbrio e a lateralidade.

Além disso, as atividades motoras estimulam a compreensão de conceitos espaciais e temporais, como “perto”, “longe”, “antes” e “depois”. Outro benefício significativo da psicomotricidade é a internalização de regras sociais. A utilização de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a conviver em sociedade, interagindo com colegas e adultos (Andrade, 2025).

As atividades psicomotoras podem favorecer também o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, observável quando as crianças criam histórias e atribuem significados próprios às suas narrativas. Assim, o brincar contribui para a construção da identidade infantil, pois a exploração do mundo e do próprio corpo promove o autoconhecimento, essencial para a formação da personalidade (Medeiros, 2021).

A psicomotricidade revela-se, dessa forma, como um campo de estudo de grande importância para a Educação, pois investiga a relação entre movimento, mente e emoções humanas. No contexto educacional, consiste em recurso que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a tanto para a aprendizagem quanto para a vida em sociedade.

Em suma, para Vygotsky, a psicomotricidade é um processo intrínseco ao desenvolvimento humano, estreitamente relacionado com a interação social e o desenvolvimento cognitivo. As atividades psicomotoras, como o brincar, representam

ferramentas essenciais para que a criança explore o mundo, desenvolva habilidades motoras e internalize valores sociais (Medeiros, 2021). Estudando a psicomotricidade, é possível compreender como os movimentos e a percepção corporal se relacionam com os processos mentais e emocionais, integrando corpo, mente e comportamento.

Portanto, é importante assegurar que os elementos básicos da psicomotricidade estejam bem desenvolvidos, pois eles influenciam diretamente a capacidade da criança de se movimentar. Nessa perspectiva, o movimento, embora pareça simples, representa uma integração plena do corpo humano, sendo parte essencial de seu funcionamento ao longo da vida. Ao longo do crescimento, torna-se necessário evoluir, criar e aperfeiçoar os movimentos, promovendo uma melhoria harmônica do corpo (Araújo; Andrade; Mariano, 2024).

Ressalta-se que toda atividade psicomotora deve se relacionar com a necessidade de integrar os movimentos realizados pelo educando com suas interações sociais, sendo esse um dos elementos básicos do processo de aprendizagem. A psicomotricidade está ligada ao conhecimento aprofundado do movimento humano, atuando como ferramenta de apoio para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Araújo; Andrade; Mariano, 2024).

A evolução do desenvolvimento infantil ocorre de maneira dialética, sendo constituída por múltiplos fatores, como os morfológicos, psicoemocionais, psicossociais, metabólicos, psicotônicos e psicomotores. Rodrigues (2021) afirma que ao observar a ausência do desenvolvimento adequado dos sistemas psicomotores pode resultar em déficits de aprendizagem, o que mostra a importância desses aspectos para o desempenho escolar.

Para entender a importância dos sistemas psicomotores no processo de aprendizagem infantil, recorre-se à Educação Psicomotora, entendida como uma metodologia de ensino capaz de instrumentalizar o movimento humano, que permite promover o desenvolvimento integral do aluno. Essa abordagem transforma o corpo em um instrumento de ação, favorecendo a aquisição de habilidades cognitivas, motoras e afetivas (Apolari *et al.*, 2019).

Os estudos pioneiros sobre motricidade infantil concentravam-se no desenvolvimento motor, posteriormente estabelecendo relações entre esse desenvolvimento e eventuais deficiências intelectuais. Avançando nas pesquisas, surgiu uma concepção mais ampla de psicomotricidade, que passou a analisar o ser humano considerando suas aptidões motoras em função da idade. Dessa maneira, o

conceito consolidou-se e expandiu-se, incluindo dimensões como lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, entre outras, integrando corpo, mente e emoção (Medeiros, 2021).

Segundo Vygotsky (1991), a Educação Psicomotora é uma metodologia prática voltada para auxiliar a criança na construção da imagem do próprio corpo, base para o desenvolvimento de sua personalidade. Essa prática percorre diferentes estágios de equilíbrio, correspondentes às fases de evolução psicomotora.

É importante considerar que uma das funções centrais da psicomotricidade é promover a conciliação entre gesto e afetividade. Essa integração permite ao educador compreender a importância do estímulo adequado, diferenciando, por exemplo, o ato de brincar de uma criança que demonstra iniciativa daquele de uma criança mais tímida ou inibida (Araújo; Andrade; Mariano, 2024).

Em relação à atuação do profissional no campo da psicomotricidade, o desenvolvimento infantil pode ser iniciado por meio de exercícios motores, nos quais o corpo da criança é estimulado a se deslocar, permitindo que o indivíduo perceba, de forma subjetiva, diferentes noções espaciais, temporais e corporais. Por conseguinte, introduzem-se os exercícios sensório-motores, voltados para a manipulação de objetos e o estímulo das percepções sensoriais, proporcionando a integração entre sensação e movimento (Rodrigues, 2021).

No âmbito da educação psicomotora, é essencial que exista uma formação de base sólida para todos os alunos, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento. Ao trabalhar a coordenação motora, a psicomotricidade possibilita uma série de benefícios que vão além da habilidade física e do desenvolvimento cognitivo, abrangendo os aspectos emocionais e psicológicos. Utilizando as atividades psicomotoras, os profissionais podem observar e identificar precocemente qualquer dificuldade apresentada pelo aluno, seja ela relacionada a atrasos no desenvolvimento motor, dificuldades de interação social ou questões emocionais (Medeiros, 2021).

O fortalecimento da autoestima e da autoconfiança é um dos ganhos mais significativos da educação psicomotora. À medida que a criança vai vencendo, passo a passo, desafios motores e emocionais — sempre com acolhimento e orientação — ela percebe que é capaz, sente-se mais segura e passa a se arriscar com mais tranquilidade em novas experiências. Essa sensação de competência favorece a curiosidade, a iniciativa e a disposição para explorar o mundo ao redor. Além disso, quando a psicomotricidade é trabalhada desde cedo, muitas dificuldades podem ser

identificadas e acompanhadas antes que se tornem mais persistentes, evitando que se convertam em desajustes que afetem o desenvolvimento emocional e a convivência social (Santos; Lira; Lira, 2025).

No conjunto das atividades psicomotoras, é possível propor experiências que envolvam movimentos mais refinados e intencionais, como manipular objetos, encaixar, recortar, modelar, arremessar, equilibrar-se e coordenar ações com base no que se vê e no que se sente. Essas situações exigem atenção, organização do corpo no espaço e percepção visual, promovendo uma articulação mais integrada entre percepção, cognição e ação. Assim, um desenvolvimento motor bem acompanhado na infância tende a repercutir de forma positiva também nas dimensões social, intelectual e cultural da criança. Nesse sentido, Apolari (2019) destaca que o desenvolvimento motor está ligado à interação entre processos conscientes e inconscientes, e que o movimento não é apenas execução muscular, mas parte constitutiva do desenvolvimento global do indivíduo.

Pontua-se que o desenvolvimento motor do ser humano está intimamente ligado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento, sendo influenciado por múltiplos fatores, como os aspectos ambientais, biológicos e familiares. Trata-se de um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, resultado da interação entre as necessidades de ação, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (Araújo; Andrade; Mariano, 2024).

Ressalta-se, ainda, que o desenvolvimento psicomotor tem um papel importante no âmbito da aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, período em que se estabelecem as bases para futuras habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Por meio das atividades psicomotoras, a criança na primeira infância desenvolve a coordenação e aprende a controlar seu corpo, propiciando a concentração e a participação efetiva em atividades escolares.

Nesse contexto, o movimento e a interação cumprem papel de destaque. Medeiros (2021) afirma que ao explorarem seus corpos e o ambiente ao redor, as crianças aprimoram a coordenação motora, a lateralidade, o equilíbrio e até habilidades mais complexas, como a leitura e a escrita. Por isso, a Educação Infantil deve se configurar em um espaço que incentive a exploração e estimule diferentes formas de movimento, como correr, saltar ou brincar com variados materiais.

Importante apontar que, quando um problema de desenvolvimento psicomotor é identificado precocemente, ele pode ser tratado de maneira mais eficaz, minimizando

impactos futuros e oferecendo à criança a oportunidade de desenvolver habilidades de acordo com suas necessidades individuais. Tal intervenção pode influenciar a aprendizagem, garantindo que as crianças se sintam mais seguras e capazes de aprender, seja nas fases iniciais da escrita ou no desenvolvimento de habilidades sociais.

As atividades psicomotoras contribuem para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à coordenação motora. Por meio da metodologia proposta pela psicomotricidade, a criança consegue desenvolver habilidades como desenhar, escrever, recortar e manusear objetos pequenos. Esse desenvolvimento também está relacionado com a concentração e a organização espacial (Santos; Lira; Lira, 2025).

Rodrigues (2021) destaca que o desenvolvimento motor representa um processo de mudança no comportamento do aluno, relacionado com a idade, tanto na postura quanto nos movimentos. Além disso, apresenta características importantes, como a capacidade do corpo de agir e se expressar de forma adequada, considerando a interação de componentes externos (movimento) e elementos internos (processos neurológicos e orgânicos necessários para que o indivíduo possa agir).

A psicomotricidade apresenta a concepção do movimento humano como uma ação organizada e integrada, resultante das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Esse movimento não se restringe ao aspecto físico, uma vez que abrange dimensões emocionais, cognitivas e sociais, refletindo a individualidade do sujeito, sua linguagem e sua socialização. No contexto educacional, a psicomotricidade auxilia no desenvolvimento global do aluno. É por meio de atividades psicomotoras que a criança aprimora sua coordenação e controle corporal, comunica-se com o mundo e interage com os outros (Medeiros, 2021).

Dessa forma, a psicomotricidade é entendida como um movimento significativo que integra corpo, mente e emoção, estando diretamente ligada ao processo de aprendizagem. Seu objetivo principal é transformar o indivíduo em um ser capaz de comunicação, criação e imaginação. Essa metodologia considera o aspecto comunicativo do aluno, seu corpo e sua gestualidade, consistindo em um suporte fundamental. Partindo disso, a educação psicomotora tem sido valorizada em diversas instituições escolares, sendo aplicada, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa exploratória do desenvolvimento infantil (Lima; Oliveira; Araújo, 2022).

Observa-se que, no ambiente escolar, a psicomotricidade não se limita a auxiliar a criança em seu desenvolvimento físico, uma vez que promove seu crescimento mental e emocional, fornecendo bases essenciais para que o aluno se autoconheça e compreenda os outros que convivem no mesmo ambiente. No que tange ao ensino acadêmico, a psicomotricidade é especialmente voltada para o público infantil, sendo considerada um fundamento da Educação Infantil, uma vez que abrange aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Santos; Lira; Lira, 2025).

Com relação à importância da psicomotricidade nos anos iniciais da Educação Infantil, é relevante destacar como a BNCC valoriza essa metodologia, cujo objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança por meio do movimento, conforme suas diretrizes curriculares (Brasil, 2018). Destaca-se que a relevância da BNCC no contexto da Psicomotricidade está pautada em um conjunto de orientações que garantem que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo seu desenvolvimento integral. Esse desenvolvimento abrange aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, todos fortemente influenciados pelo campo da psicomotricidade (Lima; Oliveira; Araújo, 2022).

Além disso, as diretrizes da BNCC consideram que o desenvolvimento integral não se restringe à aquisição de conhecimentos acadêmicos, contemplando o aprimoramento de habilidades motoras e socioemocionais. Nesse sentido, a psicomotricidade passa a ser uma ferramenta imprescindível, pois facilita a aprendizagem do aluno por meio da interação entre corpo e mente (Mota; Vale; Coinete, 2025).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma proposta curricular que abre espaço para a psicomotricidade na Educação Infantil, ao reconhecer que o desenvolvimento da criança é integral e envolve corpo, emoções, pensamento e relações. Quando o educador se orienta por essas diretrizes, ele consegue planejar vivências mais significativas e coerentes com a infância, criando um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se movimenta, explora, brinca e aprende com sentido.

Nessa perspectiva, a psicomotricidade deixa de ser um “extra” e passa a compor o cotidiano pedagógico, fortalecendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Com isso, além de favorecer aprendizagens importantes para a vida escolar, essa abordagem ajuda a criança a construir autonomia, confiança e habilidades para lidar com desafios do dia a dia, ampliando suas possibilidades de se expressar e desenvolver todo o seu potencial (Vieira *et al.*, 2023).

De forma atual, a psicomotricidade destaca-se na Educação Infantil, ganhando cada vez mais relevância. Seu objetivo é apoiar o desenvolvimento da leitura, escrita, lateralidade, socialização, atenção, construção da identidade e autonomia da criança. Baseia-se em três funções principais, quais sejam: (i) função cognitiva, que possibilita o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como memória, raciocínio e concentração; (ii) função motora, que permite que o corpo humano realize seus movimentos; e (iii) função intelectual, que capacita o aluno a desenvolver soluções para problemas e aprender de forma autônoma (Lima; Oliveira; Araújo, 2022; Mota; Vale; Coinete, 2025).

Enfatiza-se, ainda, a importância dos jogos e brincadeiras dentro da psicomotricidade, pois proporcionam benefícios à vida das crianças. Essas atividades tornam as aulas mais interessantes e promovem momentos de interação consigo mesmas, além de estimular a imaginação e integrar ações relacionadas com a realidade da criança. Por isso, é necessário que os educadores reconheçam o valor do lúdico, incluindo brincadeiras, jogos e brinquedos como instrumentos importantes para a aprendizagem (Santos; Lira; Lira, 2025).

É imprescindível que os educadores integrem atividades lúdicas em suas práticas, criando ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Partindo dessa perspectiva, fica evidente a complexidade envolvida no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, em que a metodologia da psicomotricidade se destaca como uma ferramenta capaz de auxiliar o educador a orientar a formação do aluno de maneira organizada e eficiente.

CAPÍTULO 3 – ABORDAGENS DA BNCC COM RELAÇÃO AOS ASPECTOS PSICOMOTORES

Este capítulo propõe-se analisar na BNCC as atividades psicomotoras e relacioná-las à aprendizagem infantil. Para contextualizar essa relação, inicia-se com uma reflexão sobre as transformações educacionais, políticas e econômicas que antecederam e influenciaram a elaboração da BNCC.

Em seguida, o foco recai sobre a análise do texto da BNCC, com o intuito de identificar e interpretar de que modo os eixos estruturantes da psicomotricidade (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, organização espacial e temporal, práxis global e fina) estão incorporados, de forma explícita ou implícita, em seus campos de experiências e objetivos de aprendizagem.

A discussão também considera os desafios que aparecem quando se tenta colocar, de fato, as orientações da BNCC em prática nas instituições de Educação Infantil. Nesse percurso, alguns fatores podem dificultar a construção de uma proposta pedagógica realmente alinhada aos princípios psicomotores, como a necessidade de formação continuada e valorização do professor, a falta ou inadequação de espaços e materiais para atividades corporais e lúdicas, além das desigualdades regionais que interferem diretamente nas condições de oferta e qualidade da educação.

Assim, este capítulo procura mostrar até que ponto a BNCC dá sustentação e direciona o trabalho com a psicomotricidade, mas sem ignorar os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados. Ao evidenciar esses entraves estruturais e formativos, reforça-se que transformar diretrizes em experiências educativas integradoras exige investimento, planejamento e compromisso institucional, para que as crianças vivenciem práticas que favoreçam um desenvolvimento mais pleno, harmônico e coerente com as necessidades da infância.

3.1 A BNCC NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

A história da Educação Infantil no Brasil apresenta características singulares, originadas a partir de intensas lutas democráticas e transformações políticas. As reformas educacionais, tanto nacionais quanto globais, têm caráter revolucionário e

gerencial, impactando as condições de trabalho dos educadores e ampliando suas responsabilidades. Essas reformas geralmente se concentram em aspectos específicos, como a gestão e o financiamento das instituições de ensino, tendo como objetivo central o aprimoramento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e a transformação da educação como um todo.

Cabe destacar que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a educação pré-escolar passou a ser considerada um direito universal e um dever do Estado, devendo integrar o sistema educacional brasileiro. A partir desse momento, creches e pré-escolas foram incorporadas à política educacional como complementos à ação familiar, inaugurando uma nova perspectiva pedagógica que reconhecia a criança como um ser social, histórico e inserido em um contexto cultural específico (Caetano, 2019).

Para compreender a relevância da reestruturação da educação brasileira, é necessário conhecer sua trajetória. Em 1988, com a Constituição Federal, o atendimento em creche e pré-escola tornou-se um direito garantido a crianças de 0 a 6 anos. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reconheceu a Educação Infantil como segmento capaz de promover a aprendizagem infantil, integrando-a à Educação Básica (Brasil, 2017c).

No âmbito da estrutura curricular, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e considerado um marco na história da Educação Infantil (Jolandek; Pereira; Mendes, 2021).

Em 2006, o acesso ao Ensino Fundamental foi antecipado para crianças a partir de 6 anos, em decorrência de alteração na LDB. Já em 2009, com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. Nesse contexto, também foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientando o planejamento curricular das instituições escolares (Brasil, 2018a).

Por fim, a Educação Infantil foi plenamente estruturada com a criação BNCC, em 2017, documento que institui e orienta o planejamento curricular em todas as etapas da Educação Básica (Teixeira; Branco, 2023).

É pertinente destacar que as reformas educacionais percorreram o território brasileiro com características próprias e diversas, refletindo o histórico evolutivo de um país continental e multicultural. Assim, a trajetória do Brasil, marcada por constantes

processos de construção e desconstrução na educação e na política, convergiu com iniciativas que aproximam a educação de um mercado cada vez mais global, traduzido em políticas educacionais (Jolandek; Pereira; Mendes, 2021).

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e manipular seu entorno, levantar hipótese, consultar fontes de informações para buscar respostas às suas curiosidades indagações. Assim a instituição está criando oportunidades para que a criança amplie seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2020, p. 41).

Nessa perspectiva, é possível identificar um certo autoritarismo na elaboração da BNCC, que diverge dos princípios de igualdade e liberdade, características indispensáveis em uma república democrática como o Brasil (Silva; Cruzetta, 2022).

Para melhor compreender a estrutura das diretrizes propostas pela BNCC, apresenta-se a Figura 3, que ilustra as competências gerais estabelecidas pelo documento, com o objetivo de padronizar o que deve ser ensinado nas salas de aula em todo o país.

Figura 3 – Competências Gerais da BNCC



Fonte: Movimento pela Base (2023).

Conforme a Figura 3, as principais características da BNCC estão pautadas no desenvolvimento integral do aluno, abrangendo tanto o aspecto cognitivo quanto as dimensões socioemocionais, a cidadania ativa e o pensamento crítico. Além disso, o documento estabelece as chamadas 10 Competências Gerais, que devem ser desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica. Dentre essas competências, destacam-se: conhecimento, pensamento científico, criatividade, repertório cultural, comunicação, cultura digital, projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, empatia e cooperação.

Segundo Caetano (2019), a BNCC também aborda o aspecto organizacional, sendo subdividida em áreas específicas do conhecimento, como Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Essa estruturação organiza o conteúdo acadêmico em categorias, facilitando a atuação do educador e a assimilação pelos alunos, ao tornar mais acessível o ensino de um conteúdo extenso. Sublinha-se, ainda, que a BNCC contempla uma parte comum, referente às aprendizagens essenciais a serem trabalhadas em todo o país, e uma parte diversificada, que possibilita contextualizar e adequar o currículo à realidade local de cada instituição de ensino (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Outro aspecto considerado pela BNCC é a avaliação formativa, que acompanha de forma contínua o desenvolvimento do aluno, fornecendo subsídios para o educador orientar o processo de aprendizagem, em contraposição à avaliação somativa tradicional (Roverssi; Fier, 2020).

É importante destacar que o próprio documento se apresenta como uma normatização destinada a selecionar e organizar os conhecimentos a serem ensinados ao longo da Educação Básica no Brasil (Brasil, 2018a). Trata-se, portanto, de uma política de centralização curricular, com pouca flexibilização, refletindo problemas históricos de ações públicas tradicionalistas já implementadas em outros entes federativos.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2017a, p. 5).

Apesar de sua função proposta, os autores do documento reconhecem que a

BNCC, apesar de ser essencial na transformação dos currículos escolares, não contribuirá com a erradicação da desigualdade social dos educandos e, nem tampouco com a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos e as matrizes de avaliações e exames nacionais. Abaixo, no Quadro 1, são apresentadas a estrutura da BNCC direcionada para a Educação Infantil.

Quadro 1 – Estrutura da BNCC na Educação Infantil e suas implicações psicomotoras

Nível Estrutural	Componentes da BNCC	Articulação com a Psicomotricidade e Autores
Eixos Estruturantes	Interações e Brincadeira	Fundamenta-se em Kishimoto (2011): o brincar é a linguagem da criança. O movimento não é isolado, ocorre na interação social (Wallon/Galvão, 2023).
Direitos de Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conviver 2. Brincar 3. Participar 4. Explorar 5. Expressar 6. Conhecer-se 	Explorar e Expressar exigem competência motora. A criança "conhece-se" testando seus limites corporais no espaço, conforme aponta Oliveira (2013).
Campos de Experiências	<ol style="list-style-type: none"> 1. O eu, o outro e o nós 2. Corpo, gestos e movimentos 3. Traços, sons, cores e formas 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação 5. Espaços, tempos, quantidades 	O Campo 2 é o núcleo da psicomotricidade. Contudo, o movimento atravessa todos os campos (ex: manipular objetos em "quantidades" ou dançar em "sons").

Fonte: Brasil (2017c).

O Quadro 1 sintetiza a organização da BNCC para a Educação Infantil, revelando que a psicomotricidade não é um conteúdo isolado, mas o alicerce que sustenta a garantia dos direitos da criança. Ao se analisar os Eixos Estruturantes (interações e brincadeiras), observa-se uma convergência com o pensamento de Kishimoto (2011), que define o brincar como a linguagem primordial da infância. Sob o prisma psicomotor, a brincadeira é o espaço onde a criança exercita a motricidade e a afetividade. Conforme as contribuições de Wallon (*apud* Galvão, 2023), o movimento é a primeira

forma de comunicação e integração social; ele não ocorre no vácuo, mas na interação dialética entre o sujeito e o meio.

No que tange aos direitos de aprendizagem, o quadro evidencia que eixos como explorar, expressar e conhecer-se são indissociáveis da competência motora. Nessa seara, a criança constrói sua subjetividade e consciência de si ao testar seus limites corporais no tempo e no espaço.

Como aponta Oliveira (2013), o conhecer-se é um processo que se inicia na exploração do próprio corpo e das sensações. Portanto, a psicomotricidade fornece as ferramentas neurobiológicas como equilíbrio, tônus e lateralidade para que a criança possa exercer seu direito de explorar o mundo com segurança e autonomia.

Ademais, a análise dos campos de experiências demonstra a natureza transversal da psicomotricidade. Embora o campo corpo, gestos e movimentos seja o núcleo direto da educação motora, o movimento é o fio condutor que atravessa as demais áreas. Seja na manipulação de objetos para compreender quantidades, na gestualidade necessária para as artes visuais ou no controle fonatório para a fala, a psicomotricidade se faz presente.

Dessa forma, o Quadro 1 reitera que a BNCC exige uma visão holística do docente, na qual o corpo em movimento é compreendido como o mediador universal de toda a aprendizagem infantil. Para Oliveira (2013), essa organização desafia o professor a abandonar a fragmentação. Observa-se que o direito de 'explorar' é estritamente psicomotor, pois a criança precisa deslocar-se, manusear e sentir. A BNCC, portanto, ao colocar Corpo, Gestos e Movimentos como campo específico, não o isola, mas lhe dá visibilidade (Galvão, 2023).

Dentre os seis direitos de aprendizagem assegurados pela BNCC (Brasil, 2017c), o brincar assume uma posição de destaque, transcendendo a visão do senso comum que o associa apenas ao recreio ou ao descanso. A BNCC preconiza que o brincar cotidiano, em diversas formas, espaços e tempos, é essencial para que a criança amplie e diversifique seu acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação e, crucialmente, ao controle corporal.

Para compreender a profundidade deste direito, recorre-se a Kishimoto (2011), que estabelece a distinção fundamental entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Segundo a autora, enquanto o brinquedo é o suporte material dessa ação (o objeto), a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao interagir com esse objeto ou com o imaginário, sendo neste processo que o desenvolvimento psicomotor ocorre de

forma intensa e integrada.

Kishimoto (2011) alerta para o perigo da didatização excessiva do brincar na escola, onde a atividade lúdica perde seu caráter de liberdade e prazer para se tornar uma mera tarefa escolar disfarçada. A autora defende que o jogo possui uma natureza livre, uma frivolidade aparente que esconde sua seriedade funcional para o desenvolvimento infantil.

Em relação à psicomotricidade, o direito de brincar garantido pela BNCC deve ser interpretado como o direito ao movimento. Quando a criança brinca de faz de conta, ela não apenas exercita a imaginação, mas mobiliza gestos, posturas e mímicas que refinam sua consciência corporal. Conforme afirma Kishimoto (2011, p. 25): “o jogo é atividade estruturadora da personalidade infantil. Pelo jogo a criança aprende a lidar com símbolos, a pensar por analogia e a criar significados”.

No contexto da implementação da BNCC, o desafio escolar reside em oferecer brinquedos e espaços que convidem ao movimento amplo de correr, saltar, trepar e, ao movimento fino de encaixar, desenhar, modelar. A privação do brincar livre, muitas vezes substituído por longos períodos de atividades em papel, constitui não apenas uma violação de um direito legal da criança, mas uma negligência pedagógica que atrofia as potencialidades psicomotoras.

Portanto, garantir o direito de brincar implica, necessariamente, em organizar o ambiente escolar para que o corpo da criança seja protagonista da aprendizagem, validando o fato de que, na educação infantil, brincar e aprender são faces da mesma moeda. Nesse sentido, a BNCC surge como parte de uma política nacional para a educação básica que busca unificar o patamar de aprendizagens. Contudo, esse movimento de reforma educacional é criticado por estar inserido em uma “reforma empresarial da educação [...] impulsionada pela chamada nova direita [...] e por velhas ideias neoliberais” (Neiva, 2024, p. 1).

A BNCC possui alicerces sólidos no ordenamento jurídico brasileiro, sendo orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos. A CF/1988, em seu Artigo 205, estabelece que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, n. p.).

A LDB (Lei n.º 9.394/1996) estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996). Essa prerrogativa define a relação entre o que é básico-comum, ou seja, as competências e diretrizes e o que é diverso, os currículos.

O debate sobre a BNCC não se restringe à esfera pedagógica, inserindo-se em uma crítica mais ampla às reformas educacionais ligadas a um projeto político-econômico específico, denominado "reforma empresarial da educação" (Neiva, 2024, p. 1). Freitas (2018) infere que a origem desse movimento de reformas, intensificado na década de 1970, deu sequência à onda neoliberal nos anos 90 do século XX. A nova direita, por meio de uma ligação política de neoliberais com neoconservadores, buscou promover o livre mercado e o controle ideológico, inspirando-se em um sistema de responsabilização (*accountability*).

Essas reformas são pautadas na padronização, em testes e na responsabilização, criticadas por Freitas (2018), o qual assevera que as bases comuns curriculares e os testes censitários são formas de eliminar a diversidade e estabelecer padrões fechados. Para ele, essa direção estreita o conceito de educação, desviando a atenção da escola de responsabilidades além dos testes e falhando em desenvolver a formação plena do aluno como cidadão.

A concepção subjacente a essa reforma é a de uma sociedade baseada no empreendimento e empreendedorismo como forma de liberdade pessoal e social (Freitas, 2018). Nessa visão, o mercado é visto como bom gestor, substituindo a intervenção do Estado. A crítica às reformas econômicas na educação envolve o debate sobre a privatização dos espaços institucionais do Estado (Freitas, 2018).

O neoliberalismo propõe a publicização, que é o processo de concessão de escolas públicas à gestão privada, mantendo o papel do Estado apenas na regulação dessas ações. Esse movimento ameaça a educação pública de gestão pública, seguindo uma lógica radical das leis do mercado e propondo uma autorregulação concorrencial da qualidade do ensino a longo prazo.

Até mesmo a ideia dos *vouchers*, apresentada no contexto neoliberal como "direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos" (Freitas, 2018, p. 18), é criticada como uma estratégia para a continuidade da segregação e do desmonte

da educação pública. “Além disso, a reforma empresarial impõe um modelo que limita o trabalho docente a uma pedagogia neotecnicista, focada na objetividade e na reprodução de conteúdos programáticos” (Neiva, 2024, p. 3). O papel dos órgãos de controle, ajudados pela mídia e figuras políticas, desvaloriza a gestão e as redes públicas de ensino, comparando a educação brasileira com base em avaliações internacionais padronizadas, como o PISA, e reforçando a aplicação dessas reformas.

O documento afirma o princípio da equidade, que pressupõe o reconhecimento de que as necessidades dos estudantes são diferentes. Ademais, a BNCC explicita as aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver. A BNCC busca promover uma formação que transcende a dimensão estritamente cognitiva, integrando o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e incorporando as demandas da sociedade contemporânea.

A implementação de metodologias ativas é fundamental nesse contexto. Bachich e Moran (2018) defendem que as metodologias ativas têm como característica principal a participação do aluno no processo de construção do conhecimento. Elas são essenciais para promover uma aprendizagem mais profunda e engajada (Moran, 2018).

“Contudo, a implementação da BNCC ocorre sob o pano de fundo de amplas reformas políticas e econômicas que são criticadas por sua filiação neoliberal e empresarial” (Neiva, 2024, p. 1). Essa crítica aponta para o risco de que os mecanismos de padronização, avaliação externa e *accountability*, inspirados em modelos estrangeiros, possam levar ao estreitamento curricular e à ameaça da privatização (publicização) dos sistemas públicos, transformando a educação em uma mercadoria regida pela lógica de mercado.

A BNCC opera, assim, em uma tensão constante: é o instrumento normativo concebido para promover a qualidade e a equidade em um país com profundas desigualdades, mas está exposta a uma conjuntura onde forças econômicas e políticas buscam moldar a educação para fins que, segundo a crítica podem comprometer seu caráter democrático e humanizador (Neiva, 2024, p. 4).

A forma como o pacto interfederativo se desenvolverá e como os currículos locais equilibrarão a base comum com a diversidade, em meio a essas pressões externas, definirá o impacto real da BNCC nas trajetórias dos estudantes brasileiros.

3.2 ANÁLISE NA BNCC QUANTO AOS EIXOS DA PSICOMOTRICIDADE

Esta seção demonstra que, embora a psicomotricidade possa parecer periférica, ela é o alicerce sobre o qual se constroem as competências gerais e os direitos de aprendizagem da BNCC. A psicomotricidade é entendida como a ciência que estuda a solidariedade profunda entre a atividade psíquica e a atividade motora.

Uma leitura superficial do documento pode levar à conclusão equivocada de que a psicomotricidade é um tema periférico. No entanto, uma análise hermenêutica e neurocientífica revela que a psicomotricidade está presente na BNCC (2017c) e constitui o alicerce sobre o qual se erguem as competências gerais e os direitos de aprendizagem.

Sob a ótica de Le Boulch (1982), a psicomotricidade é compreendida como um processo educativo fundamentado nos movimentos espontâneos e nas atitudes corporais, essenciais para a consolidação da imagem corporal e a formação da personalidade da criança. Le Boulch (1982) reitera a dimensão pedagógica dessa prática, destacando sua função preventiva diante de obstáculos na aprendizagem e a necessidade de uma educação corporal que contemple o desenvolvimento humano em sua totalidade. Nesse viés, incumbe à escola a responsabilidade de preparar o indivíduo para a vida, adotando metodologias de ensino renovadas que favoreçam o pleno desenvolvimento do educando e sua inserção qualificada na esfera social.

A BNCC (Brasil, 2017c) reforça a necessidade de uma formação humana holística, isto é, integral do ponto de vista cognitivo, afetivo, motor e social. Neste contexto, a psicomotricidade deve ser compreendida não como uma mera técnica de reeducação, mas como uma ciência que estuda a solidariedade profunda entre a atividade psíquica e a atividade motora. Como afirma Pirozzi (2024, p. 8) "a psicomotricidade está intrínseca aos conteúdos dos campos de experiência, uma vez que é indissociável do trabalho com o corpo, com os aspectos cognitivos, com as relações afetivas e sociais".

Para compreender a profundidade dos eixos psicomotores na BNCC (Brasil, 2017c) é imperativo recorrer à neurociência e à psiconeurologia. O desenvolvimento humano e a aprendizagem não ocorrem no vácuo; eles dependem da maturação do Sistema Nervoso Central (SNC). Se alerta que a BNCC não fragmenta o sujeito em eixos clínicos, mas, ao analisar o campo Corpo, Gestos e Movimentos, se identifica a presença transversal dos elementos psicomotores clássicos. Contudo, o documento

inova ao retirar o foco do treinamento mecânico e colocá-lo na experiência lúdica, alinhando-se perfeitamente à concepção de Kishimoto (2011) de que o brincar é a via de integração dessas competências.

Quadro 2 – Correlação entre Eixos Psicomotores e Objetivos da BNCC

Eixo Psicomotor	Exemplo de Objetivo de Aprendizagem na BNCC (Campo: Corpo, Gestos e Movimentos)	Fundamentação Teórica
Coordenação Motora Ampla	"Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo..." (EI02CG02)	A exploração do espaço é vital para a inteligência sensório-motora (Galvão, 2023).
Coordenação Motora Fina	"Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas..." (EI03TS02)	O brinquedo e o Objeto são suportes para a ação da mão e o desenvolvimento cognitivo (Kishimoto, 2011).
Esquema Corporal	"Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios." (EI02EO02)	O corpo é a referência primeira para a construção da identidade (Oliveira, 2013).

Fonte: Brasil (2017c).

A implementação do campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos impõe à escola o desafio de superar a visão mecanicista do corpo infantil. Citando como exemplo uma atividade de mapeamento espacial colaborativo, se pode aplicar o conceito de metodologia ativa de Moran (2018) e Bachich (2018), que enfatizam a flexibilidade, o compartilhamento de espaços e materiais, a colaboração e o uso de materiais manuseáveis, embora não essencial para a psicomotricidade pura, insere a atividade no contexto de aprendizagem e de múltiplos letramentos como os letramentos emocional e cultural, que acompanham o desenvolvimento de competências.

- **Descrição da Atividade:**
 1. Criação do Desafio (protagonismo): os estudantes (ou grupos) são desafiados a criar um "Mapa de Comando Corporal" para um colega.
 2. Uso de recursos gráficos (desenhos, pinturas e colagens) em um desenho

do corpo em tamanho real para auxiliar no reconhecimento e identificação das partes do corpo (interdisciplinaridade e multiletramento): os alunos desenham um percurso simples, utilizando a linguagem para indicar direções e posições espaciais (frente, atrás, no alto, embaixo).

3. Execução (coordenação motora ampla):

Um estudante segue as instruções do mapa criado pelo colega, deslocando seu corpo ativamente pelo espaço. O aluno deve ser incentivado a descrever verbalmente sua localização em relação ao ambiente: "Estou indo para frente do armário", "Me abaixei para ir embaixo da mesa", "Estou com a mão no alto".

Essa proposta se alinha ao que Bachich e Moran (2018) defendem, pois coloca o aluno como o centro do processo de aprendizagem. Ao planejar o percurso, o estudante constrói ativamente o conhecimento sobre as noções espaciais (frente, atrás, alto, baixo), em vez de apenas receber passivamente a instrução do professor.

Além disso, a atividade utiliza a colaboração como troca de mapas e execução conjunta, a autonomia e a criatividade. Os alunos aprimoram a expressão oral e a cooperação, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades motoras e cognitivas de orientação espacial, de forma integrada. O foco não é apenas na leitura e escrita estática, mas na diversificação das produções dos estudantes, incentivada pela mediação planejada.

Nesse sentido, a expressividade citada na BNCC não é um mero teatro pedagógico, mas a manifestação da função tônica. O desafio na implementação curricular reside no fato de que o professor de Educação Infantil precisa estar apto a interpretar essa linguagem corporal. Assim, um choro, um enrijecimento corporal, uma mordida ou um abraço excessivo não são apenas comportamentos a serem corrigidos, mas diálogos tônicos que a criança estabelece com o meio.

Portanto, garantir os direitos de aprendizagem da BNCC implica compreender que o gesto da criança é carregado de intencionalidade afetiva. O desenvolvimento psicomotor pleno só ocorre quando a escola valida a fala do corpo, permitindo que a função tônica opere como mediadora entre o sujeito e o mundo social.

Ademais, a estrutura da BNCC (Brasil, 2017c), ao propor objetivos de aprendizagem progressivos, alinha-se intuitivamente com o modelo de organização funcional do cérebro. Segundo Luria (*apud* Fonseca, 2022), o cérebro opera através de três unidades funcionais básicas, cuja participação é necessária para qualquer atividade mental.

A análise dos fatores psicomotores à luz deste modelo, conforme proposto por Fonseca (2022), oferece uma chave de leitura poderosa para as competências da BNCC (Brasil, 2017c), sendo a primeira unidade funcional com regulação do tônus e vigília, compreendendo a formação reticulada e o tronco cerebral. Na psicomotricidade, corresponde aos fatores de tonicidade e equilíbrio. Sem a regulação do estado de alerta (atenção) garantida por esta unidade, nenhuma aprendizagem proposta na BNCC (Brasil, 2017c) pode ocorrer.

No que diz respeito à segunda unidade funcional (recepção, análise e armazenamento da informação), está localizada nas regiões posteriores, lobos occipital, temporal e parietal, correspondendo aos fatores de lateralização, noção do corpo e estruturação espaço-temporal. É a base para a compreensão do mundo e de si mesmo.

Sobre a terceira unidade funcional (programação, regulação e verificação) localizada nos lobos frontais corresponde às praxias (global e fina), sendo onde reside a intencionalidade da ação, o planejamento e a execução de tarefas complexas. Em relação à primeira unidade funcional de Luria abordada na BNCC (Brasil, 2017c), a base de todo o desenvolvimento motor e cognitivo reside na tonicidade e no equilíbrio.

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2017c), na educação infantil, enfatiza o campo de experiências corpo, gestos e movimentos. Embora não use a terminologia técnica, o documento descreve objetivos que visam o desenvolvimento dessas funções vitais. Nesse aspecto, a tonicidade é o alicerce fundamental, garantindo as atitudes, posturas e mímicas, processando a atenção. Rangel e Lichote (2024, p. 45) lembram que "a atenção, por exemplo, que é um pré-requisito para o processo vai envolver o tronco encefálico e suas conexões com o córtex frontal". Quando a BNCC propõe que o bebê deve movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, está a estimular o diálogo tônico-afetivo, pois a tonicidade é uma função de vigilância; sem um tônus cortical adequado (estado de alerta), a criança não aprende.

A equilíbrio é a condição básica da organização psicomotora, envolvendo ajustamentos posturais antigravíticos. A conquista da postura bípede e a segurança gravitacional são marcos da hominização que libertam as mãos para a manipulação e futuramente para a escrita.

Na BNCC (Brasil, 2017c), objetivos como equilibrar-se, correr, dar cambalhotas visam diretamente a maturação do sistema vestibular e do cerebelo. Como alerta

Fonseca (2022, p. 174), "se a equilibração [...] não é suficientemente integrada e controlada [...] a intervenção das outras unidades e respectivos centros superiores será reclamada", o que significa que o cérebro terá menos energia disponível para funções cognitivas superiores, como a alfabetização.

A segunda unidade funcional de Luria (*apud* Fonseca, 2022) é responsável pelo processamento das informações que chegam do mundo exterior e do próprio corpo. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2017c) ambienta propostas que estimulam a lateralização, a noção do corpo e a estruturação espaço-temporal.

No que se refere à noção de corpo, a BNCC (Brasil, 2017c) estabelece que a criança deve conhecer e reconhecer as sensações e funções de seu corpo e identificar suas potencialidades e seus limites. Neuropsicologicamente, refere-se à somatognosia integrada no lobo parietal. Uma noção do corpo mal estruturada pode levar a problemas de aprendizagem, pois o corpo é o ponto de origem de todos os movimentos e de todas as interpretações das relações exteriores. O desenho do corpo, frequentemente solicitado nas escolas, é uma prova dessa integração psiconeurológica.

Embora a BNCC (Brasil, 2017c) não prescreva exercícios de lateralidade de forma mecânica, as atividades de manipulação e exploração favorecem a especialização hemisférica. A lateralização é fundamental, pois o hemisfério esquerdo, geralmente dominante para a linguagem, precisa especializar-se para processar funções simbólicas sequenciais, enquanto o direito foca no espacial. Estudos indicam que crianças com lateralidade cruzada ou mal definida podem apresentar desempenho inferior na leitura e escrita.

A BNCC (Brasil, 2017c) propõe que a criança explore o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno e se desloque orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, construindo a matriz espacial. A leitura e a escrita dependem dessa matriz, tendo em vista que a criança precisa entender que a escrita segue uma direção, ou seja, esquerda-direita, cima-baixo e uma sequência temporal, seguindo a ordem das letras e fonemas. Fonseca (2022) adverte que a disfunção deste fator altera o sistema de coordenadas geométricas básicas, expandindo-se ao sistema de linguagem.

A terceira unidade funcional, localizada nos lobos frontais é responsável pela programação e regulação da atividade voluntária, local em que a motricidade se torna psicomotricidade, ou seja, movimento intencional, planejado e cognitivo. Na BNCC,

a praxia global, que se refere à coordenação dinâmica geral aparece em objetivos como explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar). A praxia exige um plano e uma execução, pois é um movimento voluntário que visa um fim.

A praxia fina, base da grafomotricidade e da escrita manual é explícita na BNCC (Brasil, 2017c) ao propor objetivos como utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento e desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar. Neurobiologicamente, a mão é a arquiteta da civilização e da inteligência. A área do córtex motor que representa a mão é vasta, demonstrando a importância da micromotricidade para o desenvolvimento cerebral.

A disgrafia, por exemplo, é um distúrbio funcional que afeta a qualidade da escrita e está ligada a falhas na praxia fina e na percepção. Como asseveram Friedrich, Bomtempo e Mariano (2025), a disgrafia pode ser do tipo motora, que acarreta a dificuldade de execução gráfica na formação de palavras ou pura. O trabalho com a praxia fina na educação infantil, proposto pela BNCC, é a prevenção primária contra esses transtornos.

A análise dos textos de Paz (2023) e Friedrich, Bomtempo e Mariano (2025) reforçam que o desenvolvimento psicomotor é preditivo para o sucesso escolar. Nesse sentido, a aprendizagem simbólica (leitura, escrita, matemática) assenta-se sobre as aquisições psicomotoras. Fonseca (2022, p. 241) afirma que "as aprendizagens perceptivas, por consequência, são construídas a partir das aprendizagens motoras, o mesmo é dizer que as aprendizagens cognitivas são construídas a partir de aprendizagens psicomotoras". Quando a criança falha na alfabetização, muitas vezes a causa raiz não é intelectual, mas uma imaturidade nos fatores psicomotores como a discriminação auditiva na estruturação temporal ou a coordenação viso-motora na praxia fina.

A dislexia, por exemplo, embora seja um transtorno neurológico da linguagem, apresenta sinais na pré-escola que são psicomotores, repercutindo em atraso na fala e na linguagem, dificuldade em aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora fina. Portanto, o professor alfabetizador precisa ter um olhar treinado não apenas para as letras, mas para o corpo da criança.

A psicomotricidade na BNCC é uma presença ubíqua, ainda que silenciosa. Ela se manifesta na necessidade de regulação tônica para a atenção, na segurança gravitacional para o equilíbrio emocional, na lateralização para a organização espacial da escrita e nas praxias para a ação transformadora sobre o mundo.

Segundo Pirozzi (2024, p. 3), o "desenvolvimento psicomotor já há muito foi reconhecido por inúmeros especialistas [...] como um componente vital do desenvolvimento global da criança". Ignorar os eixos da psicomotricidade na implementação da BNCC seria tentar construir o teto da aprendizagem cognitiva sem ter consolidado os alicerces neuropsicomotores. É dever do educador, portanto, ter a "intencionalidade didática" para traduzir os objetivos da BNCC em experiências corporais ricas, que promovam a maturação das três unidades funcionais do cérebro e garantam o pleno direito da criança de aprender.

Após compreender as principais características da BNCC, é necessário discutir como esse documento normativo aborda a Psicomotricidade e qual a relação existente entre ambos. Inicialmente, é importante conceituar a Psicomotricidade como um campo multidisciplinar que investiga as relações e influências recíprocas entre o psiquismo, o corpo e a motricidade. Esses aspectos refletem a personalidade singular e evolutiva de cada ser humano (Roverssi; Fier, 2020).

Na perspectiva da BNCC, a psicomotricidade está inserida no campo de experiência denominado "Eu, o Nós e o Outro", que propõe atividades voltadas para o desenvolvimento corporal do aluno, por meio de gestos e movimentos, iniciando já na Educação Infantil (Caetano, 2019).

O desenvolvimento psicomotor apresenta como característica central a mudança gradual do comportamento durante a infância. Esse desenvolvimento busca promover a criança de forma integral, atuando, simultaneamente, nos aspectos cognitivo, social e emocional (Teixeira; Branco, 2023).

Essas transformações estão diretamente relacionadas com as áreas psicomotoras, que dependem da idade, da postura e da capacidade de movimento da criança. Assim, a psicomotricidade proporciona benefícios tanto para o aluno quanto para o educador, que adquire maior sensibilidade e oportunidades de identificar, prevenir e corrigir dificuldades ou inadequações enfrentadas pelos discentes (Freitas *et al.*, 2024).

Para compreender a relação entre a BNCC e a psicomotricidade, é necessário abordar os chamados eixos ou áreas motoras, trabalhados no documento normativo, com o objetivo de orientar um currículo que contemple esses aspectos em sala de aula. Esses eixos são: Tonicidade, Equilíbrio, Lateralização, Imagem Corporal, Organização Espacial e Temporal, Práxis Global e Práxis Fina (Silva; Cruzetta, 2022).

Destaca-se que esses eixos estão diretamente relacionados com os fundamentos do desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, incluindo a tonicidade, o equilíbrio, a lateralidade e a percepção espacial. Na BNCC, eles são trabalhados em diferentes áreas, com o objetivo de promover integração social, bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Barbosa e Figueirêdo (2023), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação e da integração do corpo físico com o mental. Nesse contexto, a BNCC pode ser compreendida como uma ferramenta para o educador, com o objetivo de promover um ensino formador, incentivando os alunos a se tornarem cidadãos ativos e participativos.

A instituição de ensino também se beneficia dessa integração, pois, ao adotar uma metodologia pautada no movimento, cria um espaço de formação que contempla aspectos físicos, mentais, cognitivos, psíquicos e emocionais (Cássio; Goulart, 2022).

Uma reflexão central no ambiente escolar está relacionada com a alfabetização e o letramento, cujo objetivo é garantir uma aprendizagem significativa e eficaz. Nesse sentido, a Pedagogia busca oferecer práticas que assegurem aos alunos tanto o domínio do código escrito quanto a capacidade de utilizá-lo de forma contextualizada e crítica (Teixeira; Branco, 2023).

Ao considerar essa perspectiva, a BNCC aborda competências específicas para o desenvolvimento integral do aluno, reconhecendo o movimento corporal como imprescindível. Além disso, enfatiza o envolvimento dos estudantes na ampliação de seu repertório cultural, utilizando a psicomotricidade como ferramenta de integração (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Portanto, é evidente a relevância de articular os vínculos pedagógicos entre psicomotricidade, alfabetização e letramento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa integração possibilita a inclusão de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade de movimentos motores em sala de aula, promovendo um processo educativo mais completo, inclusivo e significativo (Roverssi; Fier, 2020).

Conforme Grilo (2024), a psicomotricidade apresenta diversas possibilidades de aplicação, abrangendo áreas como educação, saúde e economia. A psicomotricidade educacional concentra-se em escolas e instituições de ensino, por meio de atividades que promovem o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a preparação para a leitura e a escrita.

Observa-se que a psicomotricidade auxilia na construção da imagem corporal, na autonomia e na interação social. Por meio de atividades lúdicas e expressivas, as crianças aprendem a conhecer o próprio corpo e a controlar seus movimentos de maneira integral.

Um dos aspectos centrais da psicomotricidade é o fortalecimento da coordenação motora, que costuma ser compreendida em duas dimensões: coordenação motora global e coordenação motora fina. A coordenação global envolve movimentos mais amplos, que mobilizam grandes grupos musculares e exigem controle do corpo como um todo como correr, saltar, chutar, equilibrar-se e pular obstáculos (Araújo *et al.*, 2025).

Já a coordenação motora fina diz respeito aos movimentos menores e mais precisos, que pedem mais controle e delicadeza, especialmente das mãos e dos dedos. É ela que aparece em atividades como desenhar, escrever, recortar, encaixar peças e manusear objetos pequenos, sendo muito importante para a autonomia da criança e para várias tarefas do cotidiano escolar (Roverssi; Fier, 2020).

Quando aplicada pedagogicamente, a psicomotricidade busca promover o desenvolvimento global do aluno, especialmente por meio de atividades lúdicas, como jogos, que incentivam a exploração do espaço em sala de aula e a participação ativa. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de conhecer melhor seu próprio corpo, reconhecer suas potencialidades e exercitar sua individualidade (Santos *et al.*, 2023).

De acordo com Caetano (2019), durante as atividades lúdicas as crianças desenvolvem habilidades de comunicação e relacionamento, expressando ideias e sentimentos de maneira mais clara e precisa. Bonini e Costa-Hübes (2019) complementam que a exploração e o exercício do movimento, trabalhados na psicomotricidade, colaboram para o crescimento integral da criança (intelectual, emocional, físico e mental). Nesse sentido, o domínio da língua escrita está condicionado a um conjunto de pré-requisitos básicos, dentre os quais o domínio da linguagem oral, ainda que o vocabulário da criança, ao ingressar na educação formal, seja inicialmente restrito.

Nessa fase, o aluno já consegue usar com mais naturalidade expressões simples do cotidiano, como “antes”, “depois”, “em cima” e “embaixo”. Isso mostra que ele começa a compreender, de forma mais clara, ideias básicas de espaço e de tempo, organizando melhor suas ações e sua fala.

Em geral, essa conquista não acontece do nada: ela é construída aos poucos, a partir das experiências que a criança viveu anteriormente, especialmente nas brincadeiras, nos movimentos e nas atividades simbólicas da Educação Infantil. As práticas psicomotoras realizadas nos primeiros anos ajudam a criança a perceber o corpo no espaço, entender sequências, ritmos e posições, o que acaba refletindo diretamente na maneira como ela pensa, se orienta e se comunica (Freitas *et al.*, 2024).

Outro aspecto importante no processo de alfabetização é a familiarização com o código gráfico. Embora a criança desenvolva precocemente a função simbólica verbal, isto é, a capacidade de representar objetos e ideias por meio da linguagem oral, é somente com o avanço nas etapas educacionais que ela passa a compreender a existência de um segundo sistema simbólico. Nesse processo, o sistema gráfico é constituído por sinais visuais, como letras e símbolos da escrita, que substituem os sons da linguagem falada, representando um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo (Cássio; Goulart, 2022).

Além disso, é preciso considerar as condições psicomotoras do indivíduo em sentido amplo, o que envolve determinado nível de desenvolvimento psicoafetivo e funcional. Segundo Grilo (2024), antes mesmo da apropriação da linguagem verbal, a criança apresenta esquemas motores básicos formados. Por conseguinte, o desafio não se limita à criação de recursos motores para explorar o mundo físico, pois envolve a construção de recursos simbólicos que possibilitem ampliar os limites dessa exploração.

Dessa forma, é possível afirmar que a psicomotricidade contribui para o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o espaço escolar como um ambiente no qual o conhecimento motor deve ser explorado, aprimorado e valorizado. É fundamental que o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ocorra por meio de um processo avaliativo contínuo, capaz de identificar tanto os avanços quanto as dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e escrita. Essa avaliação deve considerar a relação intrínseca entre os movimentos corporais, a alfabetização e o letramento, visto que é justamente nessa integração que a criança constrói a consciência sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Outro aspecto relevante no desenvolvimento e na aprendizagem infantil é o respeito ao tempo individual de cada aluno. Com frequência, o desempenho dos estudantes é comparado, o que pode resultar em rotulações ou categorização,

separando-os em grupos de “atrasados” e “avançados” (Silva; Cruzetta, 2022).

Essa perspectiva contraria os princípios de integração e da inclusão, ao ignorar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Por isso, é necessário que as instituições escolares e os educadores valorizem os processos únicos de aprendizagem, compreendendo que o desenvolvimento não ocorre de forma linear ou padronizada, e sim de maneira singular, influenciado por experiências, estímulos e níveis de maturidade distintos (Jolandek; Pereira; Mendes, 2021).

Conforme Grilo (2024), os estágios do desenvolvimento psíquico infantil podem ser categorizados segundo a divisão proposta por Jean Piaget, que compreende quatro períodos fundamentais, quais sejam:

- 1º período: do nascimento até os 2 anos, relacionado com a inteligência sensório-motora. Nessa fase, a criança explora o ambiente por meio dos sentidos e do movimento. A psicomotricidade pode ser iniciada, ainda que indiretamente, por meio de estímulos ao brincar e à exploração motora.
- 2º período: estágio pré-operatório, dos 2 aos 6 anos. O foco do aprendizado está na aquisição da linguagem, na imaginação e no pensamento simbólico, embora limitado pela ausência de lógica concreta.
- 3º período: operações concretas, dos 7 aos 12 anos. Nessa fase, o aluno desenvolve um pensamento mais lógico e estruturado, ainda fundamentado em situações concretas e observáveis.
- 4º período: operações formais, iniciando na adolescência, marcado pela capacidade de pensamento abstrato, hipotético e dedutivo.

Essa divisão mostra a importância do papel do educador e da instituição de ensino, que devem oferecer experiências pedagógicas compatíveis com as capacidades cognitivas de cada aluno, respeitando cada etapa do desenvolvimento.

Além disso, é imprescindível que os conteúdos acadêmicos e os métodos pedagógicos estejam adequados ao nível de compreensão e raciocínio das crianças em cada fase. A BNCC, aliada à metodologia da psicomotricidade, configura-se como um instrumento para orientar esse processo, promovendo um ensino estruturado, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral do aluno (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Conforme Roverssi e Fier (2020), o planejamento pedagógico, ao ser elaborado

pelo educador e implementado pela instituição, deve respeitar os limites e potencialidades dos discentes, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma eficaz e condizente com o desenvolvimento humano. Os autores ressaltam que:

Os elementos básicos da Psicomotricidade como a lateralidade, discriminação visual, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, esquema corporal, discriminação auditiva, devem ser trabalhadas para que desenvolva noções, ideias, conceitos e espaços favorecendo o desenvolvimento, esses elementos mal estruturados podem prejudicar o ensino aprendizagem do indivíduo desfavorecendo seu desempenho psicomotor e intelectual (Roverssi; Fier, 2020, p. 3).

Diante disso, destaca-se a figura do educador, que deve proporcionar aos alunos experiências motoras, visuais e auditivas de qualidade. Quando a metodologia adotada promove um ambiente acolhedor, flexível e que estimula a exploração do sistema psicomotor, ocorre o desenvolvimento integral do aluno. Por outro lado, quando o trabalho pedagógico é mal estruturado, surgem problemas facilmente observáveis, como dificuldades na escrita e na leitura (Santos; Lima, 2025).

Araújo *et al.* (2025) reforçam que o processo de aprendizagem se torna satisfatório quando professores e instituições oferecem um ambiente seguro, empático e acolhedor, sem espaço para críticas, julgamentos ou rotulações. Nesse sentido, é preciso que os educadores compreendam que o desenvolvimento motor e o desenvolvimento emocional da criança são interdependentes e não podem ser vivenciados de forma isolada.

Assim sendo, para estimular a psicomotricidade, a metodologia das atividades deve ser cuidadosamente planejada, considerando o espaço, os materiais utilizados e o papel do educador, que deve observar e escutar atentamente os alunos (Jolandek; Pereira; Mendes, 2021).

Nesse contexto, a psicomotricidade adota uma concepção holística do ser humano, cujo objetivo principal é integrar de forma dinâmica o ato de pensar ao gestual, contemplando emoções, símbolos e conceitos. Ela considera todos os fatores que podem influenciar o indivíduo a realizar um movimento inteligente ou psicologicamente elaborado. Por isso, é importante que o educador conheça as diretrizes da BNCC, a fim de orientar o desenvolvimento psicomotor, o corpo e o movimento dos alunos de maneira articulada (Santos; Lima, 2025).

Pontua-se que, em consonância com a LDB (Lei n.º 9.394/1996), a BNCC

reforça a importância de uma formação humana integral, pautada em princípios éticos e políticos. Ao considerar as diretrizes propostas pela BNCC, destaca-se a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de toda criança que inicia sua trajetória educacional, respeitando os campos de experiência que devem ser trabalhados ao longo de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o referido documento traz a seguinte orientação:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto das atividades realizadas da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 38).

Desse modo, a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distintos para cada campo de experiência, subdividindo-os nas seguintes categorias etárias: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Com base na concepção de desenvolvimento holístico, todos os campos de experiência apresentam características singulares, atuando nos aspectos psicomotores, como equilíbrio, lateralidade, coordenação motora e tonicidade (Brasil, 2018).

Por conseguinte, entende-se que a psicomotricidade, embora não mencionada explicitamente na BNCC, está implícita e é intrínseca ao trabalho com os campos de experiência, uma vez que o processo de aprendizagem envolve simultaneamente o corpo, os aspectos cognitivos e as relações afetivas e sociais (Barbosa; Figueirêdo, 2023). Para exemplificar, a Figura 4 mostra os campos de experiência previstos na BNCC, relacionando-os com a metodologia proposta pela psicomotricidade.

Figura 4 – Campos de Experiências da BNCC



Fonte: Brasil (2020).

Com base nessa figura, observa-se a consonância entre as normativas da BNCC e a importância do trabalho corporal e gestual, conforme propõe a psicomotricidade. Dessa maneira, o planejamento pedagógico previsto no documento favorece o desenvolvimento integral do sistema psicomotor da criança e prevê a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o educador deve ser capaz de articular os campos de experiência da BNCC com a metodologia da psicomotricidade, atuando em todos os eixos do sistema psicomotor da criança. Além disso, o método adotado deve colocar o aluno como protagonista do próprio processo de aprendizagem, enquanto o educador assume o papel de mediador, garantindo uma transição adequada entre modalidades de ensino (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Nota-se, com base na análise proposta, que a BNCC valoriza o trabalho com o corpo e o movimento ao longo de toda a escolaridade, considerando que grande parte do desenvolvimento psicomotor ocorre na fase pré-escolar (Santos; Lima, 2025). Nessa etapa, o papel do educador é fundamental, sendo este responsável por maximizar o aproveitamento do aluno. Estima-se que cerca de três quartos do desenvolvimento humano já tenham ocorrido até os 6 anos de idade, tornando imperioso o estímulo a práticas corporais, que podem ser potencializadas por meio de jogos e atividades lúdicas (Barbosa; Figueirêdo, 2023).

Portanto, o desenvolvimento da consciência corporal, da expressão e da

representação corpórea constitui uma das metas da BNCC, que utiliza a psicomotricidade como ferramenta para otimizar o uso do espaço, do tempo, do ritmo e do equilíbrio dos alunos. O documento também enfatiza a importância das capacidades físicas, como velocidade, resistência e força, que influenciam diretamente o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo sua formação como cidadãos ativos (Jolandek; Pereira; Mendes, 2021).

3.3 OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL, VISANDO O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

A implementação efetiva da BNCC e o pleno desenvolvimento psicomotor da criança dependem da superação de diversos desafios pedagógicos e estruturais. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da educação infantil, com foco no desenvolvimento psicomotor da criança, enfrenta desafios que estão intrinsecamente ligados à necessidade de uma prática pedagógica intencional, integral e bem estruturada. A BNCC serve como um documento norteador para a formação da criança e para a orientação pedagógica para a faixa etária de 0 a 5 anos.

Para que haja um bom trabalho de psicomotricidade na escola básica, é preciso haver uma junção de fatores como "concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaço" (Almeida, 2008, p. 19). O professor precisa estar preparado para executar um trabalho que valorize a educação psicomotora, buscando informações e mantendo-se atento às etapas do desenvolvimento do aluno, posicionando-se como um facilitador da aprendizagem.

A psicomotricidade, na perspectiva da Educação Infantil, deve ser um olhar para o processo de ensino-aprendizagem que não negligencie o desenvolvimento integral, visto que o corpo e a mente são elementos agregados à formação da criança. O trabalho com a psicomotricidade contribui significativamente para o desenvolvimento global da criança, englobando aspectos físico, mental, sociocultural e afetivos.

A efetivação dos objetivos da BNCC em relação ao desenvolvimento psicomotor exige que a prática pedagógica seja intencional e planejada. A coordenação pedagógica, juntamente com os professores, precisa ter a sensibilização para promover

práticas voltadas ao movimento e às vivências.

A BNCC incorpora as competências psicomotoras essenciais, como a coordenação motora (global, fina e óculo-manual), a lateralidade, a tonicidade, o equilíbrio e a estruturação espaço-temporal. A dificuldade reside em traduzir esses fatores em atividades diárias significativas, sendo fundamental que o ambiente de aprendizagem seja flexível e estimulante. O trabalho deve estimular a criança a utilizar todas as possibilidades que as atividades oferecem. Para que isso ocorra, o planejamento deve antecipar atividades como musicalização.

A inclusão da psicomotricidade na sala de aula deve ser um elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, servindo como base para as aprendizagens significativas, potencializando a autonomia e o estímulo positivo. Portanto, o desafio é fazer com que a escola (professores, gestão, espaço) promova um ambiente de aprendizagem rico e favorável, garantindo as condições básicas para que as crianças adquiram as habilidades necessárias para uma boa aprendizagem, que constituem a estrutura da educação psicomotora (Sousa; Silva, 2013, p. 130).

A BNCC alerta que a transição da educação infantil para o ensino fundamental requer muita atenção, tendo em vista equilibrar as transformações que serão introduzidas, pois é necessário garantir a integração e a continuidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A visão positiva que recai sobre o brincar e sua importância também é exaltada por Wajskop (2012, p. 31), quando argumenta que:

[...] a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

“Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas” (Oliveira, 2013, p. 160). Dessa forma, a brincadeira pode ser um meio para acionar a memória, a capacidade de expressão em diferentes linguagens, de promover sensações de prazer e emoções.

Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o desenvolvimento da criança se dá por meio de brincadeiras, além de se realizar a partir do relacionamento entre os infantes. Assim, a Educação Infantil promove

experiências em que a criança observa, manipula, investiga e explora seu entorno (Brasil, 2017c).

Por esse ângulo, dentre os direitos assumidos pela BNCC (Brasil, 2017c), em relação à aprendizagem e desenvolvimento, está o brincar. A criança, ao brincar, pode se expressar e conhecer o outro, resolvendo conflitos, ao passo que explora o ambiente de ensino e aprendizagem.

Kishimoto (2017, p. 6) acrescenta que "a modalidade jogo tradicional infantil possui características de anonimato, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade". Conforme a BNCC, se deve ter cuidado em relação à transição das etapas da educação básica, no sentido de consolidar o direito ao brincar na educação infantil, não deixando esse direito restrito somente ao recreio, mas trazer a brincadeira para a sala de aula.

Na BNCC, as práticas corporais compõem uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, sendo que uma das unidades especifica sobre os jogos e brincadeiras. Nesse sentido,

[...] a unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2017c, p. 172).

Conseqüentemente, as brincadeiras, além de serem estudadas ao longo dos anos por alguns teóricos da educação, tomaram formas de expressão, pois são direitos garantidos das crianças pelas leis, e que necessitam de cumprimento, em sua plenitude. Neste ínterim, afirma-se que brincar é lidar com o mundo de forma lúdica, isto é, fazer o que lhe dá prazer. Existem sólidas evidências de que no brincar se cria um vínculo fundamental de aprendizagem, tendo um efeito significativo sobre o desenvolvimento educacional e social da criança.

A brincadeira é algo fundamental na vida e, antes de qualquer coisa, é um direito que deve ser garantido e assegurado a todos. Assim, conforme as DCNEI, art. 9º, as interações e as brincadeiras devem se constituir em um dos eixos das práticas pedagógicas.

No momento da brincadeira, por mais que aconteça a competitividade entre os colegas, o afeto também se faz presente, pois quando o jogo é em grupo, se tem união, concentração e atenção. Outro fator que a ludicidade influencia, por meio do faz de conta, é a criança aprender a lidar com seus problemas, pois se esta apresenta algum tipo de medo, desejo ou receio de algo que a está reprimindo, a partir das brincadeiras, possivelmente, conseguirá enfrentar tais problemas por meio da imaginação.

Por esse ângulo, o educador deve estimular as crianças a participar dessas vivências, proporcionar esses momentos em sala de aula, interagindo e, atuando como mediador, facilitando a brincadeira, pois nesses momentos é que o profissional conseguirá perceber o modo que estes alunos se relacionam e, quais são suas carências e necessidades de melhorar.

O professor sempre deverá criar situações que provoquem a curiosidade na criança e, que estimulem estas no crescimento de seu conhecimento, ou seja, deverá agir estrategicamente para conseguir que aprendam.

Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que se viva experiências que irão ajudar a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica. Todo o aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação, em todas as etapas da vida.

Quando a criança brinca ou imita alguém, essa ação se origina de uma experiência que foi vivida na família ou em outros ambientes interativos de aprendizagem. A brincadeira poderá se referir a uma cena assistida na televisão, a uma história ouvida por meio de um livro ou simplesmente pode ser uma imitação de alguém. “É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (Brasil, 1988, p. 27).

Kishimoto (2011) afirma que a concepção do jogo para fundamentar o trabalho na educação infantil se pauta em duas correntes pedagógicas. A primeira corrente defende a função lúdica do jogo que propicia a diversão e tem um caráter essencialmente desinteressado. Nesta forma de abordagem do lúdico, a principal característica é o prazer proporcionado, não sendo permitido ao praticante visar qualquer possibilidade de produtividade.

A segunda corrente trata da função educativa do lúdico, defendendo que o jogo

ensina conhecimentos e a apreensão do mundo, além da possibilidade de constituir elemento motivador do processo educacional. Segundo Kishimoto (2011), o equilíbrio entre as duas funções, lúdica e educativa é o objetivo do jogo educativo, ressaltando que através do jogo se apresentam várias possibilidades de ensinar.

Em síntese, Kishimoto (2011, p. 23) revela que:

[...] ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Advertindo sobre a importância de se respeitar a natureza do ato lúdico, Kishimoto (2011), defende a aplicação do jogo no sistema educacional, de modo consciente, empregando-o ora como material que possibilite a livre exploração da criança, destituído de qualquer pragmatismo, ora como atividade que exige ações orientadas pelo professor.

Assim, o desafio para cada educador é construir a prática reinventando o conhecimento por meio de uma nova síntese teórico-prática. Toda atividade que envolve o jogo na Educação Infantil deve ser pensada, planejada e elaborada de acordo com a necessidade apresentada por cada faixa etária. O jogo deve permitir que as crianças usem estratégias, estabeleçam planos e descubram possibilidades.

A esse respeito, Kishimoto (2011), ressalta que:

[...] a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (Kishimoto, 2011, p. 37).

Então, após as atividades, o professor deve propor aos alunos a reflexão do que foi aprendido, dando oportunidades para serem relatadas as experiências e os conflitos surgidos. É um momento necessário, sendo fundamental que todos sejam estimulados a falar e a ouvir quem fala.

Contudo, a efetiva materialização das diretrizes propostas pela BNCC pressupõe o enfrentamento de obstáculos complexos, demandando uma prática pedagógica que seja, simultaneamente, intencional e voltada para a formação integral do sujeito.

Um entrave significativo reside na capacitação dos profissionais da educação.

Conforme apontam Sousa e Silva (2013), a ausência de domínio teórico sobre a psicomotricidade por parte dos educadores compromete as intervenções pedagógicas necessárias para o desenvolvimento biopsicossocial do aluno. Para mitigar essa lacuna e assegurar a qualidade do ensino, Almeida (2008) defende que o êxito educativo depende da convergência de múltiplos fatores, abrangendo desde a concepção pedagógica e o compromisso profissional até a adequação dos espaços e a disponibilidade de materiais.

A abordagem psicomotora não deve ser fortuita; exige planejamento rigoroso para converter elementos como coordenação, lateralidade e equilíbrio em vivências significativas. Nesse sentido, Sousa e Silva (2013) ressaltam a importância de a escola prover um ambiente flexível, rico e estimulante. Tais condições são pré-requisitos para que as crianças desenvolvam as competências essenciais ao processo de aprendizagem.

O brincar, ratificado como direito legal e eixo estruturante pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), transcende o mero entretenimento. Segundo Wajskop (2012), a ludicidade é o mecanismo pelo qual a criança assimila a experiência social e cultural do mundo adulto. Oliveira (2013) observa que, durante o ato de brincar, ocorre uma integração profunda entre funções cognitivas como memória, linguagem e percepção e aspectos motores e afetivos.

A BNCC preconiza a inserção do brincar na sala de aula, não o restringindo aos momentos de recreio. Cabe ao docente, conforme Kishimoto (2011), o complexo papel de mediar essa prática, equilibrando a dimensão lúdica (prazer) com a intencionalidade educativa (objetivos sistematizados).

É imperativo que as instituições de ensino disponibilizem infraestrutura e recursos que fomentem a motricidade ampla e fina. A substituição do brincar livre por atividades excessivamente estáticas, como tarefas em papel, configura uma negligência que limita o potencial psicomotor discente. De acordo com Pirozzi (2024), o educador deve exercer uma intencionalidade didática, traduzindo o currículo em experiências corporais concretas para assegurar o pleno direito de aprendizagem da criança.

Abaixo, se apresenta uma proposta de atividade estruturada para o grupo de crianças pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), idade crucial para a estruturação tônico-emocional.

- Plano de Atividade: "O Caminho dos Desafios Sensoriais"

1. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC)

(EI02CG02): Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02CG05): Desenvolver progressivamente o cuidado com o próprio corpo, executando ações de cuidado pessoal e autocuidado.

(EI02ET01): Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

Esta atividade trabalha a equilíbrio (estática e dinâmica), a estruturação espacial e a gnosia tátil (percepção de texturas). Segundo Fonseca (2022), o equilíbrio é a base de toda a organização motora; sem ele, a criança gasta energia cognitiva demais apenas para se manter em pé, prejudicando a atenção.

2. Materiais Necessários

Caixas de papelão abertas (para fazer túneis).

Almofadas de diferentes densidades.

Bacias com materiais de texturas variadas (areia, feijão, algodão, grama sintética).

Fita crepe para marcações no chão.

Corda.

3. Desenvolvimento (Passo a Passo)

Momento de Acolhida (Aquecimento): sentados em roda, as crianças são convidadas a "acordar o corpo", tocando nos pés, joelhos, barriga e cabeça, nomeando as partes (construção do esquema corporal).

O Circuito:

O Túnel (Noção de dentro/fora): a criança deve atravessar um túnel de papelão. Isso trabalha a acomodação do corpo em espaços restritos.

A Ponte de Corda (Equilíbrio): uma corda esticada no chão onde a criança deve caminhar "pisando na linha", estimulando o equilíbrio dinâmico.

O Mar de Almofadas (Propriocepção): caminhar sobre superfícies instáveis (almofadas) para fortalecer os tônus musculares e a estabilidade do tornozelo.

Estação das Sensações: no final do percurso, bacias com diferentes texturas para pisar ou tocar com as mãos, integrando o sistema sensorial ao motor.

Momento de Relaxamento: deitados no chão, as crianças fecham os olhos e

ouvem uma música suave, percebendo a respiração e o ritmo cardíaco voltando ao normal.

4. O Papel do Professor (Mediação)

O professor não deve apenas observar, mas usar medições verbais: "Agora você está embaixo da caixa!", "Sinta como o algodão é fofo sob seu pé". Essa linguagem ajuda a criança a simbolizar a experiência motora.

5. Avaliação

Conforme a BNCC, a avaliação é processual. O professor deve registrar (fotos ou diário de classe):

A criança demonstrou medo ou segurança nas superfícies instáveis?

Ela conseguiu coordenar o movimento de engatinhar no túnel?

Houve interação e respeito ao tempo do colega no circuito?

A psicomotricidade, compreendida como a intersecção holística entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva, constitui um pilar basilar na educação infantil. A apropriação desses saberes contribui de forma determinante para a gênese identitária e o fomento da autonomia discente, além de consolidar as dinâmicas de sociabilidade, eixos fundamentais preconizados pela BNCC.

Ao referendar a criança como sujeito de direitos, a BNCC institui seis diretrizes essenciais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tais direitos convergem para a centralidade do corpo como instância mediadora das vivências pedagógicas. Sob essa ótica, a psicomotricidade transcende o caráter de atividade acessória para consolidar-se como o eixo integrador do fazer pedagógico. É por intermédio da motricidade que o sujeito em desenvolvimento interage com a alteridade, decodifica o ambiente circundante e estrutura competências cognitivas e emocionais precípuas à sua maturação global.

No âmbito dos campos de experiência, o componente "corpo, gestos e movimentos" destaca-se ao preconizar práticas que visem a ampliação do repertório cinestésico infantil. Tais intervenções requerem uma rigorosa intencionalidade pedagógica, pautada no respeito às singularidades cronobiológicas e na promoção de ecologias de aprendizagem acolhedoras, em detrimento de modelos impositivos.

Não obstante, a efetivação dessa proposta defronta-se com obstáculos substantivos: a precariedade de uma formação docente especializada, a precariedade da

infraestrutura física e, fundamentalmente, a lacuna epistemológica acerca da dimensão pedagógica do corpo como veículo primordial do conhecimento.

A autonomia configura-se como um pilar estruturante no desenvolvimento infantil, sendo a condição precípua para que a criança assuma o protagonismo de sua própria trajetória experiencial. A psicomotricidade, ao operacionalizar estratégias que amalgamam o movimento à interação social, atua como um catalisador desse processo. Através de atividades que exigem coordenação motora refinada, ritmos coreográficos e ludicidade coletiva, os educandos são instigados a exercitar a tomada de decisão, a resolução de conflitos e o planejamento executivo de suas ações.

A autoestima, sob a ótica do desenvolvimento infantil, constitui a representação valorativa que o sujeito elabora acerca de suas próprias competências e potencialidades. No domínio da psicomotricidade, essa percepção é estruturada de forma contundente ao proporcionar vivências pautadas na superação de desafios e na obtenção de êxitos motores. Quando o educando executa com sucesso tarefas que demandam complexidade coordenativa tais como o salto, a locução dinâmica ou a manutenção do equilíbrio estático e dinâmico e recebe o devido reforço positivo, ele internaliza um sentimento de eficácia que solidifica sua autoconfiança.

Nesse processo, a mediação pedagógica assume um papel proeminente. O olhar sensível e o incentivo sistemático, provenientes tanto do corpo docente quanto do grupo de pares, configuram-se como elementos determinantes para a validação da imagem corporal e para o fortalecimento do eu psíquico.

Conseqüentemente, a prática psicomotora transcende o desempenho físico, atuando como um mecanismo de regulação emocional que fomenta a segurança ontológica necessária para a exploração de novos saberes. Tais vivências consolidam competências cognitivas e socioemocionais desde a fase sensoriomotora, ratificando que a autonomia não constitui um estágio terminal, mas uma competência dialética e progressiva, esculpida pelas interações entre o sujeito e o contexto educativo. Sob essa ótica, incumbe à instituição escolar o provimento de ambientes que fomentem a maturação dessa capacidade ao longo do percurso formativo.

Simultaneamente, a psicomotricidade constitui um solo fértil para a eclosão da criatividade, entendida como uma faculdade essencial para o desenvolvimento humano integral. Ao viabilizar cenários que privilegiam a expressão corporal e a função simbólica, as práticas psicomotoras permitem que a criança materialize constructos mentais, afetos e abstrações por meio da linguagem do movimento.

Dinâmicas de dramatização, exploração coreográfica livre e mimese (jogos de imitação) potencializam múltiplas formas de comunicação, conferindo densidade à expressão singular e coletiva. Nesse sentido, ao transpor uma narrativa para o plano da ação física, a criança realiza uma síntese complexa, exercitando concomitantemente sua coordenação neuromotora e sua estrutura narrativa e representacional.

A autoestima pode ser desenvolvida, fortalecida e tende a se modificar durante o tempo, levando em conta as vivências de cada um, tendo um papel fundamental na estruturação da qualidade de vida de cada sujeito. Desenvolvendo-se ao longo das vivências da vida, como as primeiras relações afetivas, fases do desenvolvimento, situações e eventos significativos, podendo levar uma construção da autoestima de forma positiva ou negativa. O início da autoestima se dá principalmente na infância, por meio dos ciclos com familiares, amigos e na fase escolar, onde alguns pontos vão se formando a partir da percepção dos outros sobre si, suas habilidades, cognições e aspectos físicos (Mendes *et al.*, 2017, p. 21).

Em última análise, a psicomotricidade consolida-se como uma abordagem pedagógica imprescindível ao desenvolvimento holístico do educando, uma vez que promove a síntese integradora entre a corporeidade, a motricidade, a afetividade e as estruturas cognitivas em contextos de aprendizagem significativos. Ao catalisar o florescimento da autonomia, da criatividade e da autoestima, essa prática fomenta a constituição de sujeitos dotados de maior segurança ontológica, capacidade expressiva e engajamento social.

Ademais, ao alinhar-se rigorosamente aos preceitos da LDB e às orientações da BNCC, a práxis psicomotora responde com eficácia às demandas da educação contemporânea. Ela transcende a instrução técnica para viabilizar a formação de cidadãos dotados de pensamento crítico, sensibilidade estética e potencial inovador, qualificando-os para os desafios de uma sociedade em constante transição e complexidade.

De acordo com Caetano (2019), a BNCC não deve ser entendida como um documento curricular rígido ou cristalizado, e sim como um guia que apresenta normativas específicas voltadas para auxiliar o educador, estabelecendo os principais objetivos de aprendizagem para cada etapa escolar.

Com a formalização da proposta pedagógica de incluir o estudante como cidadão ativo na construção do conhecimento, e não apenas como receptor, a BNCC enfatiza a importância do projeto de vida de cada aluno, promovendo um ensino flexível e adaptável às demandas das diferentes gerações (Santos; Lima, 2025).

No entanto, mesmo com diretrizes que propõem inclusão e redução das desigualdades, a BNCC enfrenta diversas barreiras para sua implementação em escala nacional. Dentre as principais dificuldades, está a adaptação dos currículos, visto que muitas instituições escolares carecem de recursos financeiros para reestruturar seus projetos pedagógicos. Dessa forma, a efetivação das reformas depende muitas vezes do apoio do Estado, o que pode dificultar ou atrasar o processo (Santos; Nascimento; Oliveira, 2023).

E ainda, a reformulação dos projetos pedagógicos requer tempo e planejamento, constituindo um desafio a mais para a incorporação das diretrizes da BNCC. Outro fator crítico refere-se à formação dos educadores. Considera-se que a capacitação contínua dos professores é indispensável para que compreendam e apliquem a BNCC de maneira adequada, garantindo que os objetivos de desenvolvimento psicomotor e integral dos alunos sejam alcançados (Santos; Lima, 2025).

A falta de recursos e de infraestrutura também se apresenta como um desafio para a implementação da BNCC nas instituições de ensino do país. Essa realidade decorre das condições precárias enfrentadas por muitas escolas, sendo necessário democratizar o acesso a materiais didáticos, equipamentos e infraestrutura adequados. Destaca-se, ainda, a presença de desigualdades regionais, fator que impacta diretamente na efetivação das diretrizes da BNCC (Barbosa; Figueirêdo, 2023).

Conforme Santos, Nascimento e Oliveira (2023), há resistência à mudança em muitas escolas, especialmente as mais tradicionais, que mantêm métodos de ensino semelhantes há décadas. Alguns educadores relutam em adotar as propostas da BNCC. Nesse contexto, entende-se que seja necessário promover ações de conscientização e apoio, a fim de garantir a adesão e a participação de todos os envolvidos (educadores, alunos, famílias e instituições).

Um dos desafios é implementar os princípios da BNCC quando se considera a psicomotricidade como base das atividades. Esse desafio ficou evidente durante a pandemia, pois atividades que envolvem movimento corporal e interação social tornaram-se inviáveis devido ao isolamento social.

Para Grilo (2024), a ausência de experiências lúdicas prejudica o processo de aprendizagem da criança. Assim, privar os alunos dos benefícios da psicomotricidade representa um atraso considerável em seu desenvolvimento integral.

A BNCC propõe que o aluno desenvolva competências cognitivas, emocionais e sociais por meio de experiências variadas, preparando-o para enfrentar situações

inesperadas ao longo da vida. Esse modelo justifica a necessidade de uma formação baseada em competências, que estabelece um padrão educacional nacional (Araújo *et al.*, 2025).

Ao observar as competências elencadas pela BNCC, percebe-se que o documento define o que deve ser aprendido pelos estudantes e estabelece diretrizes para alcançar tais objetivos. Entretanto, implementar essas diretrizes representa um desafio, especialmente ao considerar a formação baseada em competências (Barbosa; Figueirêdo, 2023).

No que se refere ao aspecto socioemocional, a psicomotricidade visa criar um ambiente que favoreça a expressão e o controle das emoções, sendo esses fatores frequentemente relacionados com as dificuldades de aprendizagem. Por meio de atividades psicomotoras, o educador pode trabalhar a autoestima, a autoconfiança e as competências sociais dos alunos (Araújo *et al.*, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo sobre a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, retoma-se a pergunta norteadora: como as atividades psicomotoras podem contribuir para a aprendizagem das crianças da pré-escola, considerando as orientações da BNCC? A análise dos referenciais teóricos e das discussões apresentadas ao longo dos capítulos permite afirmar que essa questão foi respondida, uma vez que ficou demonstrado que a psicomotricidade é um eixo de suma importância na formação da criança, integrando corpo, mente e emoção, em um processo indissociável de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa bibliográfica evidenciou que o corpo é o primeiro instrumento de expressão e comunicação da criança, e que a psicomotricidade, ao reconhecer essa dimensão, passa a ser um recurso pedagógico capaz de favorecer o autoconhecimento, a socialização e a construção da autonomia.

Ao retomar os fundamentos apresentados na introdução, reafirma-se que o brincar, o movimento e as experiências corporais constituem a base da aprendizagem significativa na infância. A criança aprende por meio da ação, do gesto e da experimentação do mundo, enquanto o professor, como mediador desse processo, precisa compreender o corpo como linguagem e meio de expressão de pensamentos e emoções. Nesse sentido, a psicomotricidade transcende as atividades motoras, representando uma abordagem de desenvolvimento global que envolve as dimensões cognitiva, afetiva, simbólica e social.

À luz das teorias estudadas, destaca-se a relevância dos aportes de Piaget, Wallon e Vygotsky. Piaget (1971) evidencia que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às ações do sujeito sobre o meio, ou seja, à coordenação motora e à construção de esquemas mentais. Wallon (1975) complementa essa visão ao afirmar que o desenvolvimento infantil é um processo integrado, no qual emoção, movimento e cognição se entrelaçam, sendo o corpo o mediador das relações afetivas e sociais. Por sua vez, Vygotsky (2003) ressalta a importância das interações sociais e da mediação simbólica, mostrando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores resulta da internalização das experiências vividas em contextos sociais. Nesse contexto, a psicomotricidade articula essas perspectivas, traduzindo-se em uma prática pedagógica que valoriza tanto o corpo em movimento quanto a dimensão

simbólica e relacional da aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a BNCC reforça a importância das experiências corporais e expressivas na Educação Infantil, por meio dos campos de experiências: “Corpo, gestos e movimentos” e “O eu, o outro e o nós”. Esses campos reconhecem o corpo como elemento central na construção da identidade e das relações de convivência, orientando a prática docente para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras relacionadas com a percepção, a lateralidade, o equilíbrio, a coordenação e a consciência corporal. Assim, a psicomotricidade, além de favorecer o desenvolvimento físico, atua como promotora da aprendizagem cognitiva, social e emocional, respondendo aos desafios contemporâneos de uma educação integral e humanizadora.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa bibliográfica e qualitativa possibilitou uma análise reflexiva, apoiada em autores como Fernandes e Gutierrez Filho (2018), Sacchi e Metzner (2019) e Moresi (2003), que ressaltam o valor das práticas corporais na construção do conhecimento e na formação integral da criança. Essa abordagem permitiu compreender que o desenvolvimento psicomotor não ocorre de forma isolada, e sim em constante interação com o meio, com os outros e consigo mesma. Desse modo, a ação educativa deve criar contextos de aprendizagem que estimulem a exploração, a criatividade e a ludicidade, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.

Os resultados da investigação evidenciam, ainda, que o professor ocupa papel de destaque nesse processo. Sua postura sensível, reflexiva e mediadora possibilita que o corpo seja reconhecido como espaço de significação e aprendizagem. Quando o docente compreende a psicomotricidade como linguagem e não apenas como técnica, amplia seu horizonte pedagógico e transforma o cotidiano escolar em um espaço de experiências integradoras. Nessa perspectiva, o brincar, o jogo simbólico e as atividades corporais deixam de ser momentos secundários, ocupando um lugar central na prática educativa.

Com base nas análises realizadas, conclui-se que a psicomotricidade é indispensável à formação integral da criança na Educação Infantil. Ela favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e motoras, fortalece a autoestima e a autonomia, e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. Em um contexto escolar ainda marcado pela valorização do cognitivo em detrimento do corporal, este estudo reafirma a necessidade de repensar as práticas pedagógicas

à luz de uma concepção de criança ativa, sensível e criadora, conforme defendem Piaget, Wallon e Vygotsky.

Por fim, este trabalho reforça que educar por meio da psicomotricidade significa reconhecer o corpo como lugar de conhecimento e de cultura. Compreender que toda aprendizagem passa pelo corpo, pela emoção e pela interação é fundamental. Ao integrar teoria e prática, o educador contribui para uma escola mais inclusiva, sensível e humanizadora, que valoriza o movimento como forma de pensar e o brincar como forma de ser e estar no mundo. Dessa forma, a psicomotricidade consolida-se como base para o desenvolvimento pleno da criança e para a construção de uma educação integral e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- ALVES, Gisele Manhães; CUNHA, Thais Carolina de Oliveira. A importância da alimentação saudável para o desenvolvimento humano. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, Campos dos Goytacazes, v. 10, n. 27, p. 46-62, fev. 2020. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1966. Acesso em: 10 set. 2025.
- AMARAL, Fernanda Cruz. **A implementação dos jogos simbólicos na educação infantil**. 2022. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.
- ANDRADE, Cláudio Adão Moraes. Psicomotricidade implementada pelo professor de educação física na educação infantil. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/4168>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- APOLARI, Ana Paula; VIEL, Franciele; SPOLIDORI, Washington; APOLARI, João Paulo. A importância da coordenação motora para o desenvolvimento cognitivo da criança. **Revista Científica do Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson**, v. 18, n. 1, p. 53-65, jan. 2019. Disponível em: https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18_n1_2019/5_A_IMPORTANCIA_DA_COORDENACAO_MOTORA_PARA_O.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.
- ARANTES, Tais Turaça. A música e a dança como recurso pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 6, v. 9, p. 15-33, jun. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/arte/danca-como-recurso>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- ARAÚJO, Ana Lúcia. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. Agência Senado, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- ARAÚJO, Andreza Santiago Gottgroy de; SILVA, Eduardo Rodrigues da. As contribuições da psicomotricidade na educação infantil. **Revista Educação Pública**, ago. 2013. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/29/as-contribuiccedilatildees-da-psicomotricidade-na-educaccedilatildeo-infantil>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- ARAÚJO, Enith; MARCONDES, Pollyanna; REIS, Domingos; MELO, Francisca; FERREIRA, Maria de Fátima. A base nacional comum curricular (BNCC) e os desafios para a sua implementação. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 46, p.

2103-2116, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/3760>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ARAÚJO, Suelia da Silva; ANDRADE, Elisângela Ladeira; MARIANO, Sangelita Miranda. Articulação entre avaliação, formação e aprendizagem escolar: contribuições das teorias de Vygotsky e Ausubel. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/44427>. Acesso em: 03 ago. 2025.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. Eventos artístico-culturais e participação da família na escola de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 89-118, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jM8y8BPgkP5M4qpVR6DJbGg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, MG: Sind- REDE, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por Força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP: Penso, 2006.

BARBOSA, Odéssa Sousa; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>. Acesso em: 09 ago. 2025.

BARROS, Adriana; SILVA, Danyelli; RIBEIRO, Dilaine; SOUZA, Elza; CASTRO, Jane; XAVIER, Lidiane *et al.* A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas para o estímulo cognitivo, motor e social das crianças. **Revista FT**, v. 27, ed. 127, p. 1-15, out. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-ludicas-para-o-estimulo-cognitivo-motor-e-social-das-criancas/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BESSA, Larissa Aparecida Silva. A importância da psicomotricidade no desenvolvimento das crianças nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 1, v. 12, p. 59-78, jan. 2017. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/criancas-nos-anos-iniciais#google_vignette. Acesso em: 23 ago. 2024.

BISCOLI, Ivana Ângela. **Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018___BNCC_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC Versão Final**. Brasília: MEC, 2020.

BRITES, Luciana. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Instituto Neuro Saber, 2025. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/psicomotricidade-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 2, p. 132-141, ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n2/1984-7114-ctp-19-02-132.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CAMARGO, Eder Pires; BARBOSA, Brenda dos Santos. A psicomotricidade e sua importância no desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 11, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/issue/view/351>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CASTRO, Michelle G. Bredel de. O processo ensino-aprendizagem na visão da perspectiva piagetiana. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 233-240, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41662>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica (Orgs.). **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

CHIARI, Prissila. A importância da psicomotricidade no processo ensino-aprendizagem da educação infantil. **Revista Instituto Saber de Ciências Integradas**, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <https://isciweb.com.br/revista/19-numero-02-2016/221-a-importancia-da-psicomotricidade-no-processo-ensino-aprendizagem-da-educacao-infantil>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLAUDIO, Dinalva; SILVA, Maria de Fátima; SILVA, Odirlene; LIZZI, Edilene; VILLAS, Renilse; JESUS, Laide *et al.* O espaço e a infraestrutura na educação infantil. **Revista FT**, v. 27, n. 128, nov. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-espaco-e-a-infra-estrutura-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CORRÊA, Eliane. **Acesso e participação em contextos educativos: práticas e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbfyfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

DEVAL, Junior. Um conhecimento, um processo de criação. *In*: SEBARROJA, Jaime Carbonell (Org.). **Pedagogias do século XX**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 110-119.

DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 2016-212, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Natalia-Dias-13/publication/281177320_funcoes_executivas_desenvolvimento_e_intervencao/links/5604497408ae8e08c089ac7f/funcoes-executivas-desenvolvimento-e-intervencao.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra; SAITO, Heloísa; YAEGASHI, Solange. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812020000100217&script=sci_abstract. Acesso em: 25 ago. 2024.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERNANDES, Carolina Medeiros; SILVA, Flávia Caetano; MACHADO, Kássia; SILVA, Kátia; BOHRER, Lessania de Sousa; BEZERRA, Marilene *et al.* O lúdico na educação infantil. **Revista FT**, v. 28, ed. 132, p. 1-12, mar. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-ludico-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 19 set. 2024.

FERNANDES, Jorge Manuel; GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; REZENDE, Alexandre Luiz. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 26, n. 3, p. 702-709, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/GvcTLxsggPQrY4xzZcSZgDM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FERNANDES, Mariana Marton; SALADINI, Ana Cláudia. A construção da noção espaço-temporal nas aulas de educação física na educação infantil. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF, 10., 2021, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2021.

FERRARINI, Anabela Rute; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues; SALGADO, Raquel Gonçalves. Infância e escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hj8zbGWCMVDrYR9LwTM3s4J/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Revista Educar**, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 36, set. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/36/ambientes-de-aprendizagem-para-alem-do-espaco-desenvolvimento-implicacoes-perspectivas-e-o-metodo-montessoriano>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria de Vygotsky: reflexões sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e a resolução de problemas no ensino de Química. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/21405>. Acesso em: 03 ago. 2025.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Vinícius da Silva; FORMIGA, Maria Martins; SOARES Wellington; DOMINGOS, Kylder Lima; MARQUES, Manuel; GONÇALVES, Alessandra *et al.* Formação continuada para docentes e os desafios da aplicação da BNCC na prática escolar. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n.13, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12230>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e ansiedade**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas Volume XXIII. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicada em 1926).

FRIEDRICH, Márcia; BOMTEMPO, Kênia; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Educação, neurociência e linguagem: um tripé fundamental para a formação de professores alfabetizadores. **Albuquerque: Revista de História**, Campo Grande, v. 17, n. 33, p. 41-61, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/23483>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FUENTES, Natalia. **Teorias de aprendizagem e sua aplicação**. Reaprendentia, jun. 2021. Disponível em: <https://www.reaprendentia.org/teorias-de-aprendizagem/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GABRIOTTI, Rafaela Bepe; ZOMIGNAN, Rosângela. O cérebro bilíngue: processos cerebrais durante a aquisição de linguagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 16, p. 68-96, ago. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cerebro-bilingue>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GALVANI, Cláudia. A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico-emocional. *In*: COSTALLAT, Dalila (Org.). **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 21-38.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GRILO, Jussara Cristina da Cunha. Desafios e Estratégias: a psicomotricidade como aliada na Educação Inclusiva. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 13, p. 57-66, jan. 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/368>. Acesso em: 10 ago. 2025.

HOLDEFER, Carlos Alberto; VILELA, Fabrício Ramos. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **Cadernos de Educação Infantil Uninter**, v. 11, n. 31, p. 231-241, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2169>. Acesso em: 03 ago. 2025.

JOLANDEK, Emilly Gonzales; PEREIRA, Ana Lúcia; MENDES, Luiz Otavio. Desafios e impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular: o que dizem professores de Matemática. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, ano 7, v. 7, n. 21, p. 496-510, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3129>. Acesso em: 08 ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Tradução: Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEMES, Jean Carlos; CRISTOVÃO, Eliane Matesco; GRANDO, Regina Célia. Características e possibilidades pedagógicas de materiais manipulativos e jogos no ensino da matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 38, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/4pcBK8nK94m4n7zkw4gf4bw/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LIMA, Gleci Mar; OLIVEIRA, Luana Gabrielle; ARAÚJO, Marlon Campos. A influência da psicomotricidade na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Científica do UniRios**, v. 17, n. 33, p. 214-233, 2022. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/10>. Acesso em: 03 ago. 2025.

LIMA, Thaís Araújo de; SILVA, Leopoldo Ortega da. Atividades rítmicas e expressivas no ritmo do cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. 114-129, jan. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15022>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LONGHI, João Ricardo; BASEI, Andréia Paula. A importância de trabalhar o equilíbrio das crianças com idade entre 4 e 6 anos da educação infantil. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd143/o-equilibrio-das-criancas-da-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LOUREIRO, Lucineide Medeiros de Souza. A importância da musicalização no desenvolvimento psicomotor da educação infantil. **Revista FT**, v. 26, n. 109, abr. 2022. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-da-musicalizacao-no-desenvolvimento-psicomotor-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LUCENA, Neide Maria; SOARES, Daniele de Almeida; SOARES, Luciana Maria; ARAGÃO, Paulo Ortiz; RAVAGNI, Eduardo. Lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e sua relação com déficit de organização espacial em escolares. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 3-11, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/P4GHmhmS843DzvM7B3PvFC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LUCENA, Rosângela da Rocha. **A importância da rotina escolar na educação infantil**. 2017. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, São Gonçalo do Amarante, 2017.

LÚCIO, Juliana Ferrari. **A biblioteca na educação infantil: integração e apoio ao processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LUNETTA, Avaetê de; GUERRA, Rodrigues. O ensino de matemática na educação infantil: estratégias e possibilidades. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ed. 208, v. 9, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-ensino-de-matematica-na-educacao-infantil-estrategias-e-possibilidades>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MACHADO, Fernando Soares; TAVARES, Helenice Maria. Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. **Revista em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 33-45, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20527>. Acesso em: 21 set. 2024.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MATTOS, Regiane Cristina; FARIA, Moacir Alves de. Jogo e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/regiane.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MEDEIROS, Simone Maria de Andrade. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702>. Acesso em: 03 ago. 2025.

MENDES, Débora Cedro; CASTELANO, Karine Lobo; MARTINS, Livia Mattos; ANDRADE, Claudia Caixeta Franco. A influência da autoestima no desempenho escolar. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, p. 9-21, jan./jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28211/1/2017_art_dcmendesklcastelano.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

MICHELS, Aline Vience; SCHMITZ JÚNIOR, Carlos Roberto; FLORIANO, Carolina Luiza; PEREIRA, Eduardo Manoel. **Funções executivas: o que são e como melhorá-las com a Terapia Cognitiva Comportamental**. Joinville: Universidade da Região de Joinville, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MOREIRA, Celma Bento; GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva; MOLL, Vicente Font. Tarefas matemáticas para o desenvolvimento da percepção de espaço na educação infantil: potencialidades e limites. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 32, n. 60, p. 231-254, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/5JyTVsXNwvcJ4JWz73vxSpj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MORENO, Ana Carolina. **Número de alunos negros reprovados nas escolas do Brasil é duas vezes maior que o de brancos, diz Unicef**. Globo, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOTA, Maria Larissa; VALE, Mahyara Rolon; COINETE, Aline Grefe. Os benefícios da psicometricidade na educação infantil. **Revista Acadêmica Online**, v. 11, n. 56, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1414>. Acesso em: 04 ago. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. Observatório. **Os conceitos fundamentais da BNCC**. 2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/os-conceitos-e-fundamentos-da-bncc>. Acesso em: 09 ago. 2025.

NASCIMENTO, Palloma Santana do. **A importância da interação social no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança na educação infantil**. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

NEIVA, Clara Franco. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 27, p. 1-4, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ZDGK3zp5K35XXnp7Khjd6Pn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares. **Revisões de literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NUNES, Ana; MAMEDE, Ema. Orientação espacial no pré-escolar: lateralidade e posição relativa. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 1, p. 76-93, jul. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6952/695273865005/html/>. Acesso em: 25 set. 2024.

OKUDA, Paola Matiko; LOURENCETTI, Maria Dalva; SANTOS, Lara Cristina; PADULA, Niura Aparecida; CAPELLINI, Simone Aparecida. Coordenação motora fina de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 876-885, set./out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/j3V8tdH9hCmg7gT5JpZbS9S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

OLIVEIRA, Daniela Emilena; SUZUKI, Amanda Caroline; PAVINATO, Graziela Aparecida; SANTOS, João Vitor. A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem: um estudo teórico. **Revista Científica Intraciência**, v. 19, p. 1-8, jun. 2020. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522115524.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

OLIVEIRA, George Luiz Gomes; BORGES, Fabricio; LIMA, Paulo Henrique Campos; SANTOS, Daniella Pereira dos Santos. Lateralidade: conceito e sua importância no desenvolvimento motor da criança até os 12 anos de idade. *In*: FÓRUM DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO, 9., 2015, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygostky: Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Leonardo Ferreira; MARTINS, Isadhora. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **Cadernos de Educação Infantil**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/issue/view/1324>. Acesso em: 20 jan. 2026.

OLIVEIRA, Terezinha Marisa; POLIZELI, Renata Cristina; SIMOKOMAKI, Kimie. O ensino médio: Desafios e possibilidades após a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 38, p. 1556-1572, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/120>. Acesso em: 11 ago. 2025.

OLIVEIRA, Vanessa Assis. **Psicomotricidade na educação infantil: fundamentos e práticas para formação das crianças**. 2025. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. Psicomotricidade e dificuldades de aprendizagem: correlações possíveis a partir da análise das publicações em língua portuguesa das duas últimas décadas. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 7, p. 7863-7887, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1151/731>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cCJFjNvskmjZPc5Mrz8Xvch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PIROZZI, Giani Peres. A BNCC e o desenvolvimento psicomotor. **Revista de Educação da Faculdade SESI-SP**, v. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://revistacientifica.sesisp.org.br/index.php/nee_arandu/article/view/41. Acesso em: 20 jan. 2026.

PORN, Graciele Aparecida; STEIDEL, Rejane. Psicomotricidade na educação infantil: um olhar para o processo de ensino/aprendizagem. **RECIMA21: Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 1-19, abr. 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5135/3548>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PUTTON, Gisele Mariotti; CRUZ, Pollyanna Santos da. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 5, v. 11, p. 114-125, maio 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-aprendizagem>. Acesso em: 23 ago. 2024.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnngKVp6rLnwQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

RAIGNIERI, Flávia Santiago Battistin; SILVA, Juliana Batistin Fernandes; CASTRO, Liciane Prates de Lima. A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral do aluno na educação infantil. **Revista Missioneira**, v. 25, n. 2, p. 3-9, nov. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/1486>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RAMOS, Daniela Karine; ROCHA, Natália Lorenzetti; RODRIGUES, Kátia; ROISENBERG, Bruna Berger. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 265-275, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FNqKBGyKTrFJDzFvH8mZTkG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

RANGEL, Alexandra Duncan Franco; LICHOTE, Davis Anzolin. O cérebro e a aprendizagem: caminhos para superar as dificuldades em aprender. *In*: SOUSA, Cristina Maria Moura; LEÃO, Carla; FERREIRA, João Miguel. **Pesquisas e debates sobre a saúde coletiva: um intercâmbio entre Brasil e Portugal**. Triunfo: Omnis Scientia, 2024. p. 45-56.

RESENA, Priscila Veridiana; CHIQUETTI, Eloá Maria; SANADA, Luciana Sayuri; SILVA, Morgana Duarte. Impacto da estimulação sensório-motora no desenvolvimento infantil. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 28, n. 29, p. 21-32, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542020000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 25 ago. 2024.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Introdução à Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Lamparina, 2017.

RODRIGUES, Karin Débora. Psicomotricidade na educação. **Práticas Educativas Memórias e Oralidades – Revista Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 1-10, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5566>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ROSA NETO, Francisco; AMARO, Kassandra; PRESTES, Daniela; ARAB, Cláudia. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 15-22, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/KPQJH7wJjnxXXCZDm7Wnkpp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

ROVERSSI, Tabata Tatiane; FIER, José Rubens. Os benefícios da psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 1, p. 49-62, set. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/beneficios-da-psicomotricidade>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3q5xPxKqTTRfvDwG6ZCBQKy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTOS, Ana Cláudia; NASCIMENTO, Isabelle Melo; OLIVEIRA, Wilk. Da BNCC à BNCC Computação: Histórico, Afinidades e Desafios na Implementação de um Currículo Único. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP), 3., 2023, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 52-53.

SANTOS, Carla Cristina Guimarães dos. **A importância de uma escuta ativa**. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Mestrado em Educação Pré-Escolar. 2013. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1281/1/TM-ESEPF-PE_2013_TM-ESEPF-PE10.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTOS, Deise de Fátima; LIMA, Edileusa Menezes. **A importância da psicomotricidade no desenvolvimento integral da criança na primeira infância: uma revisão bibliográfica**. 2025. 22 f. Monografia (Especialização em Atenção Integral à Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

SANTOS, Jozilda Ferreira; LIRA, Luiz Alberto; LIRA, Louise Lorena. A importância da psicomotricidade na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 50, p. 9237-9255, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/6891>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SANTOS, Maiara da Silva; RAMOS, Nilza Paula. **A importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança na educação infantil**. 2021. 25 f. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA), Recife, 2021.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; AMARAL, Natália Gabriela Soares; NOBRES, Rosilda Maria da Silveira. Desenvolvimento psicomotor na educação infantil por meio da ludicidade. **Conjecturas**, v. 22, n. 6, p. 792-810, jun. 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1101/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; BACHMANN, Vanessa da Silveira; RADVANSKEI, Sônia de Fátima. Desenho na educação infantil: a importância e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, p. 147-161, dez. 2018. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/534>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

SILVA, Cleine Cristine de Oliveira. **A importância dos jogos com regras no desenvolvimento cognitivo infantil**. 2012. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Especialização em Aprendizagem e Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Marcus Quintanilha; CRUZETTA, Danieli D'Aguiar. Base Nacional Comum Curricular e as reformas educacionais da década de 1990. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239>. Acesso em: 09 ago. 2025.

SILVA, Yasmin Almeida. **A psicomotricidade na educação infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SIQUEIRA, Milena Monteiro; SEIBERT, Thalita Nunes. The Influence of Psychomotricity on Child Development: Importance and Benefits: Importance and Benefits. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3768>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SOARES, Fernanda Bahena. **O desenho no processo de desenvolvimento cognitivo**. 2018. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Centro Universitário Internacional Uninter, Paraná, 2018.

SOARES, Raphael; SILVA, Catia; QUEIROZ, Deivid; SANTOS, Susana; MIRANDA, Thaíza. Dança, psicomotricidade e educação infantil: revisão de literatura e considerações para uma educação física escolar significativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e530101220718, set. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20718>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SOUSA, Juliana Melo de; SILVA, João Batista Lopes da. A psicomotricidade na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 4, n. 2, p. 128-135, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9413>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SOUZA, Cláudia Flor de. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil**. 2018. 15 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil e Alfabetização) – Faculdade de Rolim de Moura, Rondônia, 2018.

SUDÁRIO, Maria Vitória Braga; MORENO, Gilmara Lupion. Criança, escola e acolhimento institucional: a escola como espaço de socialização. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 1-19, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n68/1982-0305-teias-23-68-0029.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. A BNCC em debate: políticas educacionais e alguns desdobramentos. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15653>. Acesso em: 09 ago. 2025.

THUROW, Ane Cristina; FISCHER, Cristiana Holz; FISCHER, Dirce Mariza Holz; SCHNEIDER, Jeferson da Silva. A importância da atividade lúdica para a prática docente: a construção do conhecimento das crianças. **Revista Educação Pública**, v.

21, n. 39, out. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-importancia-da-atividade-ludica-para-a-pratica-docente-a-construcao-do-conhecimento-das-criancas>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VIEIRA, Leocilea Aparecida; CASAGRANDE, Keli; SANTOS, Kethleen Pdilha dos; MENDES, Vera Elias. A tecnologia assistiva entendida sob a perspectiva da mediação da teoria de Vygotsky. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 5, v. 14, n. 42, p. 389-402, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1529>. Acesso em: 03 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: Solange Castro Afeche e José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Tradução: Solange Castro Afeche e José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época).