

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

VANESSA ASSIS DE OLIVEIRA

**PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E
PRÁTICAS PARA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**UBERLÂNDIA
2025**

VANESSA ASSIS DE OLIVEIRA

**PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E
PRÁTICAS PARA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Trabalho de conclusão de curso para
obtenção do título de graduação em
Pedagogia apresentado à
Universidade Federal de Uberlândia
(UFU)
Orientadora: Profª Drª Iara Guimarães.

UBERLÂNDIA

2025

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir o papel da psicomotricidade na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Parte-se da concepção de que o corpo é linguagem e meio de relação com o mundo, sendo o movimento um componente fundamental na constituição da subjetividade, da cognição e da afetividade infantil. Por meio de revisão bibliográfica e análise crítica dos documentos orientadores, o estudo evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem as experiências corporais, o brincar livre e a mediação intencional do educador. Diante das transformações da infância contemporânea — marcadas por espaços restritos, tempo excessivo diante das telas e fragilidade nas interações comunitárias —, reafirma-se a urgência de promover ações psicomotoras que restituam à criança a centralidade do corpo em movimento, reconhecendo a psicomotricidade como eixo estruturante de uma pedagogia da infância.

Palavras-chave: Infância; Psicomotricidade; Educação Infantil;

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	SOBRE O CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE	7
3	PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	8
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	15
5	REFERÊNCIAS	17

1. Introdução

No Brasil, a criança é considerada um sujeito de direitos e está amparada por uma legislação que reconhece sua dignidade, especificidades e necessidades próprias. Esse reconhecimento está consagrado na Constituição Federal de 1988, que assegura prioridade à infância, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que estabelece os direitos fundamentais das crianças, incluindo o direito à educação, à saúde, ao lazer, à convivência familiar e comunitária e à proteção integral. Essa concepção é reforçada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que orienta o sistema educacional a garantir o desenvolvimento pleno da criança desde a Educação Infantil. Tais normativas consolidam uma visão de infância que rompe com a ideia de menoridade e tutela, promovendo o reconhecimento da criança como cidadã, ativa em seus processos de aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

A Educação Infantil corresponde à etapa inicial da educação básica e tem como propósito assegurar o desenvolvimento global da criança até os cinco anos de idade. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa fase deve contemplar as dimensões física, emocional, cognitiva e social da infância, em articulação com as ações da família e da comunidade. Assim, a Educação Infantil configura-se como uma base para a formação integral da criança, devendo promover experiências educativas que favoreçam seu crescimento e desenvolvimento humano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) na Educação Infantil, a concepção deve vincular educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo próprio do processo educativo. Com base nessa ideia é possível reafirmar que a Educação Infantil deve ser concebida como uma etapa fundamental de formação humana, em que o cuidado e o ato de educar se entrelaçam de modo indissociável. Ao reconhecer as experiências prévias das crianças e valorizar os saberes oriundos de seus contextos familiares e comunitários, a escola tem o papel de ampliar e qualificar tais vivências, proporcionando um ambiente intencionalmente educativo, seguro e acolhedor.

Essa perspectiva rompe com visões fragmentadas da infância e demanda que as instituições de Educação Infantil elaborem propostas pedagógicas que integrem o desenvolvimento das esferas cognitivas, afetivas, motoras e sociais, respeitando os tempos, os modos de ser e as expressões singulares da criança. Em especial nos primeiros anos de vida, quando a aprendizagem está relacionada à vivência corporal, ao vínculo afetivo e à interação com o outro, torna-se imprescindível que o cuidar seja compreendido como prática pedagógica qualificada e reflexiva. Assim, a função social da creche e da pré-escola se realiza para a constituição de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis às relações humanas e ao mundo que os cerca.

Nessa perspectiva, podemos entrever que o trabalho com o corpo e os movimentos representa um aspecto essencial a ser desenvolvido na Educação Infantil, uma vez que o movimento é linguagem primordial da criança e elemento constitutivo de sua relação com o mundo. Por meio da exploração corporal — como correr, pular, equilibrar-se, manipular objetos e interagir com os pares — a criança elabora conhecimentos sobre si mesma, o espaço, o tempo e os outros. O corpo, portanto, não é apenas veículo de expressão, mas também instrumento de aprendizagem, descoberta e construção de sentidos.

A partir desse ponto estabelecemos como problema de pesquisa: De que maneira o desenvolvimento psicomotor influencia os processos de aprendizagem e a formação da criança na Educação Infantil, e como a literatura da área tem compreendido e discutido a importância de práticas pedagógicas que favoreçam esse desenvolvimento nos contextos escolares?

Esse problema de pesquisa está alinhado a uma investigação qualitativa e bibliográfica, estruturada metodologicamente para subsidiar a elaboração de um ensaio reflexivo. Parte-se da premissa de que o desenvolvimento psicomotor não é apenas um aspecto complementar, mas um dos fundamentos do processo educativo na infância, tendo em vista sua relação direta com a autonomia, a cognição, a afetividade e a socialização da criança. A partir do diálogo com autores da área da psicomotricidade e da Educação Infantil, busca-se refletir criticamente sobre o papel da escola e do professor na promoção de experiências corporais significativas e intencionais, que respeitem o tempo e o corpo da criança como centro do processo educativo.

2. Sobre o conceito de psicomotricidade

A psicomotricidade, enquanto campo interdisciplinar de estudo e prática, ultrapassa uma concepção restrita do corpo apenas como estrutura biológica em movimento. Ela se constitui como uma abordagem que compreende o sujeito em sua totalidade, articulando aspectos motores, cognitivos e afetivos, considerando que o movimento humano está imbricado com processos simbólicos, relacionais e subjetivos. Dessa forma, a psicomotricidade envolve não apenas a execução de gestos e ações, mas também a construção de significados e a expressão de vivências emocionais e sociais. O corpo, nesse contexto, é entendido como mediador da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo (Fonseca, 2008).

Historicamente, o termo “psicomotricidade” foi cunhado por volta de 1870, em uma tentativa da medicina de nomear e compreender determinados quadros clínicos que apresentavam perturbações motoras sem explicações neurológicas evidentes. Em 1900, Wernicke utilizou o termo de modo mais sistemático, ao nomear uma condição como “debilidade motora”, sinalizando a percepção de uma disfunção motora que não se devia a lesões cerebrais detectáveis, mas à desconexão entre corpo, mente e emoção (SILVA, 2013). A partir dessas investigações, a psicomotricidade foi ganhando consistência teórica e prática, tornando-se uma área na educação e na saúde.

Nesse sentido, a psicomotricidade é compreendida como a capacidade do sujeito de organizar o movimento a partir de suas vivências, das relações que estabelece com o meio e das experiências simbólicas que o constituem como ser social e singular (CAMPEÃO, 2008). O movimento, portanto, é uma resposta complexa que envolve a recepção de estímulos, a elaboração simbólica e a expressão motora – dimensões que não podem ser dissociadas do contexto cultural, das interações sociais e da mediação pedagógica.

Ainda segundo Silva (2013), a motricidade deve ser vista como uma manifestação que responde a estímulos diversos, mas cuja qualidade e desenvolvimento dependem de fatores múltiplos, como o ambiente familiar, a cultura local, os valores sociais e a presença ou ausência de intervenções educativas. Embora exista uma ordem cronológica para o desenvolvimento motor,

cada sujeito percorre esse processo de maneira singular, sendo a aprendizagem psicomotora profundamente influenciada pelas condições materiais, afetivas e sociais às quais está exposto.

Segundo Pirozzi (2019, p. 15) é necessário repensar o viés tecnicista da psicomotricidade:

O viés da psicomotricidade trazido à tona nos anos 70 do século passado, com movimentos técnicos e mecânicos, visando apenas o controle corporal e disciplinar, não cabe mais na escola contemporânea. A escola é vida. A escola está viva. Ela precisa considerar os seres humanos que nela coexistem como seres corporais, que sentem, movimentam-se, agem, pensam, se expressam e se relacionam consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Portanto, refletir criticamente sobre a psicomotricidade implica reconhecer que o corpo não é apenas instrumento de ação, mas de experiências, memória e linguagem. Na Educação Infantil, essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o movimento como forma de expressão, autoconhecimento e interação com o mundo, favorecendo o desenvolvimento integral da criança em sua corporeidade e subjetividade.

3. Psicomotricidade na Educação Infantil

Apesar de o termo "psicomotricidade" não estar explicitamente mencionado no corpo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, sua essência está presente de forma implícita e deve ser reconhecida e incorporada pelo educador em sua organização pedagógica e nas práticas cotidianas. A abordagem consciente e fundamentada das dimensões psicomotoras favorece a criação de experiências significativas, que contribuem para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, bem como para a formação de competências, habilidades e atitudes fundamentais ao crescimento integral da criança.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil apresenta, entre os seus campos de experiências, o eixo denominado "Corpo, gestos e movimentos", que reconhece o corpo como linguagem e meio de expressão, interação e construção de conhecimentos. Esse campo valoriza as múltiplas formas pelas quais as crianças se expressam corporalmente,

compreendendo que, por meio dos gestos, movimentos, ritmos e brincadeiras, elas exploram o espaço, experimentam sensações, constroem vínculos sociais e desenvolvem aspectos essenciais de sua identidade. Assim, o trabalho com o corpo, quando intencional e planejado, favorece o desenvolvimento psicomotor, amplia a consciência corporal e contribui para a formação das crianças, reforçando a indissociabilidade entre cuidar, brincar e educar. De acordo com a BNCC (2018):

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p.40-41).

Reconhecer o valor educativo do movimento implica compreender que o desenvolvimento psicomotor está diretamente relacionado às dimensões afetivas, cognitivas e sociais da criança. Assim, promover experiências corporais ricas, diversificadas e intencionais no cotidiano pedagógico contribui para a ampliação das possibilidades de ação e expressão, favorecendo o desenvolvimento integral. A abordagem da psicomotricidade, nesse contexto, deve ser incorporada como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Educar por meio

do corpo e do movimento é também um modo de reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e competente em sua trajetória formativa

O uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil constitui um recurso pedagógico de extrema relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Ao vivenciarem essas experiências lúdicas, as crianças mobilizam habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, promovendo o aprendizado e a construção de um estilo de vida mais ativo e saudável, conforme defende Campeão (2008). Nesse contexto, a ludicidade não deve ser compreendida apenas como forma de entretenimento ou suporte ao conteúdo pedagógico, mas como linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta, experimenta e transforma o mundo.

Contudo, ainda persiste uma tendência por parte dos adultos — inclusive dos profissionais da educação — de exercer um controle excessivo sobre as formas de brincar, limitando a espontaneidade, a imaginação e a potência criativa da criança. Sayão (2002) observa que, muitas vezes, os educadores demonstram dificuldades em compreender o movimento, o jogo e a brincadeira infantil como expressões significativas da infância. Esse olhar funcionalista, voltado exclusivamente para os ganhos cognitivos, compromete a escuta sensível das manifestações corporais e simbólicas das crianças.

A brincadeira, quando conduzida de maneira livre, oferece à criança oportunidades autênticas de descoberta e construção de sentidos. Um exemplo elucidativo é o jogo da bolinha de gude, citado por Sayão (2002), em que o mais importante não é seguir regras rígidas previamente determinadas, mas, sim, o processo de adaptação, experimentação e aprendizagem individual e coletiva que ocorre durante a vivência do jogo. Essa liberdade permite à criança ampliar seu repertório motor e simbólico, fortalecendo sua autonomia e seu protagonismo.

Além disso, é preciso romper com o olhar que valoriza apenas o que a criança ainda não é capaz de fazer, negligenciando suas expressões, saberes e modos próprios de agir e pensar. O papel do educador na Educação Infantil, portanto, é criar condições para que a cultura da infância floresça no cotidiano escolar. Isso exige sensibilidade para interpretar a linguagem das crianças e compromisso ético com o reconhecimento de sua subjetividade e competência. Como aponta Sayão (2002), é imprescindível aprender a ler os sentidos e

significados que emergem do brincar, valorizando-o como direito, forma de expressão e caminho legítimo para o conhecimento.

Para que o desenvolvimento das habilidades motoras se concretize de forma efetiva na infância, é imprescindível oferecer às crianças múltiplas oportunidades de movimentar-se, explorar o ambiente e interagir com o mundo ao seu redor. O movimento, mais do que uma função biológica, configura-se como uma linguagem fundamental da criança, articulando dimensões psicológicas, sociais e culturais. Por meio dele, o sujeito infantil vivencia experiências que o ajudam a conhecer seus próprios limites e possibilidades, bem como a estabelecer vínculos com os outros e a resolver problemas de forma criativa (CAMPEÃO, 2008).

O corpo em ação não apenas expressa, mas também produz conhecimento, sendo o movimento uma via de integração entre motricidade, cognição e emoção. O desenvolvimento infantil, portanto, exige uma abordagem que valorize essa totalidade. A energia expressa nos gestos, nos toques, nas explorações e nas experimentações faz parte de um processo fundamental de apropriação do mundo e construção de significados (SAYÃO, 2002). Nesse sentido, a criança precisa ser compreendida em sua complexidade, e o movimento deve ser promovido como experiência estética, sensorial e simbólica.

Na Educação Infantil deve acolher os riscos e as descobertas como parte do processo de aprender. Eventuais quedas ou escoriações, embora possam ocorrer, são eventos que não devem paralisar o educador ou servir como justificativa para limitar as vivências corporais. Ao contrário, é necessário garantir ambientes seguros, mas desafiadores, que incentivem a curiosidade e a autonomia da criança, proporcionando condições para que ela experimente plenamente suas capacidades motoras (SAYÃO, 2002).

Outro aspecto essencial é a valorização dos espaços e objetos como mediadores das interações infantis. A cultura material da infância deve ser ampliada e ressignificada, permitindo que as crianças não apenas utilizem brinquedos industrializados, mas também tenham liberdade para criar os seus próprios, a partir da reutilização de materiais diversos. Essa prática fomenta a criatividade, amplia o repertório simbólico e estimula uma consciência ecológica desde os primeiros anos. As histórias, os livros e os espaços pedagógicos também cumprem papel estruturante, pois são elementos que enriquecem a

imaginação e o contato com diferentes formas culturais.

Reconhecer as limitações materiais e espaciais como desafios superáveis é fundamental. Tais dificuldades devem impulsionar o educador à pesquisa, à formação contínua e à criação de estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficazes. O espaço físico, os materiais acessíveis e o planejamento de jogos e atividades lúdicas constituem pilares essenciais para uma prática comprometida com o desenvolvimento global da criança.

Nesse sentido, torna-se urgente e necessário socializar e sistematizar as experiências vividas nas instituições de Educação Infantil. Essas vivências, quando analisadas criticamente, podem ampliar a compreensão sobre uma pedagogia própria da infância, distinta do ensino formal tradicional. Essa pedagogia se ancora na centralidade da criança e nas interações que ela estabelece, reconhecendo o corpo e o movimento como dimensões constitutivas da experiência humana e educativa.

É importante ressaltar que a brincadeira, em sua essência, é a linguagem privilegiada da criança. Por meio dela, a criança expressa desejos, necessidades e emoções, ao mesmo tempo em que aprende e se insere no mundo social e cultural. O lúdico não deve ser um recurso pontual, mas uma perspectiva permanente de trabalho pedagógico, pois é justamente nele que a criança reflete, cria, reconstrói e dá sentido ao seu entorno (DALLABONA, 2004). Assim, ao reconhecer o brincar como direito e como forma legítima de aprendizagem, reafirma-se o compromisso da escola com uma educação integral, humanizadora e respeitosa das infâncias.

O estímulo ao desenvolvimento motor, psicomotor, cognitivo e afetivo das crianças nos anos iniciais da Educação Básica é de fundamental importância, uma vez que tais aspectos constituem a base sobre a qual se estrutura a aprendizagem e a formação integral do sujeito. As experiências motoras vivenciadas na infância, tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar, desempenham papel decisivo na consolidação de habilidades essenciais à vida adulta. A atuação do professor nesse processo é imprescindível, pois sua mediação qualificada favorece a aquisição e a organização dos conhecimentos motores, permitindo à criança desenvolver movimentos com maior intencionalidade, precisão e consciência corporal (SILVA, 2013).

A atuação psicomotora incide diretamente na organização da

personalidade infantil, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e afetivo. Entre os principais elementos que compõem essa área, destacam-se: o esquema corporal, a lateralidade, a estruturação espacial, a orientação temporal, a tonicidade e o controle motor. Dentre esses, o esquema corporal assume uma posição central, por representar a consciência que a criança tem do seu próprio corpo em movimento e em relação ao espaço e aos objetos. Essa imagem corporal, núcleo da constituição subjetiva, é elaborada progressivamente a partir das interações da criança com o meio, sendo estruturada por meio da vivência, e não da instrução direta.

Outro componente relevante é a lateralidade, que se refere à tendência natural do ser humano em utilizar com maior frequência um dos lados do corpo, resultando na dominância lateral. Essa dominância, geralmente manifesta em uma das mãos, olhos, pés ou ouvidos, revela-se por meio de maior força, controle e precisão motora. A construção da lateralidade é um processo essencial, pois interfere diretamente na organização espacial e na aquisição da linguagem escrita e corporal. A ausência de uma lateralidade bem definida pode acarretar dificuldades nas aprendizagens escolares, exigindo, portanto, atenção e intervenção pedagógica intencional.

De acordo (MEUR; STAES, 1984) o processo de construção do esquema corporal se dá em três etapas progressivas. A primeira, denominada fase do corpo vivido (até os 3 anos de idade), corresponde a um momento de experiências sensoriais e motoras espontâneas, nas quais a criança explora o próprio corpo por meio do movimento livre, sem mediação racional. Nessa fase, cabe ao adulto proporcionar contextos estimulantes que favoreçam a ampliação dessas vivências (MEUR; STAES, 1984). A segunda etapa, correspondente à fase do corpo percebido (dos 3 aos 7 anos), marca o início da diferenciação espacial e temporal, permitindo que a criança se oriente a partir de seu corpo e reconheça suas partes. Por fim, a terceira fase, denominada corpo representado (dos 7 aos 12 anos), é caracterizada pela capacidade de representação mental do corpo, permitindo o planejamento e a execução voluntária e coordenada dos movimentos. Apenas por volta dos 10 a 12 anos a criança alcança uma imagem corporal consolidada, capaz de sustentar gestos complexos e precisos.

A divisão do desenvolvimento do esquema corporal em fases estanques, como propõem Meur e Staes (1984), revela uma perspectiva marcadamente

biologizante do desenvolvimento humano. Essa abordagem, ao estabelecer idades fixas e sequenciais para a aquisição de determinadas capacidades, desconsidera a complexidade e a diversidade dos contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas. Embora contribua para um certo ordenamento teórico, essa visão tende a universalizar trajetórias de desenvolvimento, como se fossem biologicamente determinadas, ignorando a influência decisiva dos estímulos ambientais, das experiências individuais, das interações sociais e dos modos de vida.

Ao fixar faixas etárias rígidas para etapas do desenvolvimento psicomotor, corre-se o risco de patologizar diferenças e tratar como atraso o que pode, na verdade, ser expressão de uma trajetória de crescimento, influenciada por fatores culturais, afetivos e pedagógicos. Crianças que vivem em contextos com maior restrição de movimento, por exemplo, podem apresentar vivências corporais distintas daquelas que têm acesso cotidiano a espaços amplos e variados para explorar o corpo e o ambiente. Além disso, a qualidade da mediação pedagógica, a valorização da cultura do movimento e o respeito ao tempo de cada criança são fatores determinantes para o desenvolvimento do esquema corporal — elementos que não se enquadram em cronogramas biológicos rígidos.

A crítica que se impõe, portanto, é a necessidade de superar concepções desenvolvimentistas lineares e naturalizantes, compreendendo o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, influenciado pela interação entre sujeito e meio. A educação infantil, nesse sentido, deve assumir uma postura crítica diante de modelos deterministas, valorizando abordagens que reconheçam a singularidade de cada criança, seus contextos e histórias, e promovam experiências corporais significativas, sensíveis e abertas à diversidade do desenvolvimento humano.

O mais relevante no processo de desenvolvimento infantil não é a fixação de marcos etários rígidos, mas sim a compreensão das experiências construídas pelas crianças em seus contextos cotidianos. As vivências espaciais ricas, os estímulos variados e as interações significativas são os verdadeiros propulsores do desenvolvimento psicomotor. É por meio da exploração do ambiente, do movimento livre e da expressão corporal que a criança se apropria do próprio corpo, amplia sua percepção de si e do outro e constrói, de forma ativa, suas

aprendizagens. Assim, o educador precisa valorizar o brincar, o experimentar e o mover-se como dimensões fundamentais da infância, promovendo situações pedagógicas que respeitem os ritmos individuais, favoreçam a autonomia e reconheçam o corpo como linguagem e meio de relação com o mundo. A psicomotricidade, portanto, deve ser compreendida como um campo que articula afetividade, cognição e motricidade, em constante diálogo com os contextos sociais e culturais em que a criança está inserida.

Considerações finais

Nas considerações finais deste trabalho, torna-se pertinente refletir se ainda é possível — e necessário — abordar a psicomotricidade como um componente fundamental na Educação Infantil.

Consideramos que frente às transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam a infância contemporânea, a psicomotricidade permanece como um eixo estruturante no processo educativo, pois articula corpo, mente, afetividade e sociabilidade de maneira integrada. Mais do que uma dimensão auxiliar, ela deve ser compreendida como elemento importante para a formação da criança, promovendo o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas e emocionais que sustentam a aprendizagem e a construção da autonomia. Em um contexto em que a infância é, por vezes, restringida a práticas escolares conteudistas, reafirmar a importância da psicomotricidade é, sobretudo, defender uma pedagogia que reconhece o corpo como linguagem, a ação como conhecimento e a brincadeira como direito e necessidade vital. Assim, longe de ser um aspecto superado, a psicomotricidade é uma área pedagógica que demanda intencionalidade, formação docente e práticas educativas que respeitem o desenvolvimento humano em sua complexidade.

Em tempos em que as infâncias são marcadas pelo confinamento a espaços físicos cada vez mais restritos, pela ausência de relações comunitárias fortes e pela substituição das brincadeiras de rua por longos períodos diante das telas digitais, torna-se imprescindível que a escola assuma o compromisso ético e pedagógico de promover atividades psicomotoras que priorizem o corpo em movimento, a ludicidade e a expansão do espaço de aprendizagem para além das

paredes da sala de aula, promovendo o contato com a natureza e espaços ao ar livre.

A escola deve se constituir como um espaço do brincar, da descoberta e da experimentação corporal, permitindo que as crianças se conectem com sua expressividade, com os ambientes naturais e com as múltiplas formas de interação motora. Garantir o direito ao movimento e à vivência do corpo em sua plenitude é, hoje, uma tarefa necessária para a aprendizagem, a formação e saúde integral das crianças e para a construção de subjetividades mais livres, criativas e socialmente ativas. Nesse sentido, a psicomotricidade crítica não é um luxo ou um complemento, mas um eixo estruturante da prática educativa na Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jun. 2025.

CAMPEÃO, D. S. A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *Revista Digital – Buenos Aires*, ano 13, n. 123, ago. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 25 maio 2025.

DAVID, Jany C. A. *Psicomotricidade na Educação Infantil*. Anápolis (GO), dez. 2009.

DALLABONA, R. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, s.d.

FALKENBACH, A. P. et al. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, maio/ago. 2007. Acesso em: 20 maio 2025.

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Sandra Vaz. A importância da psicomotricidade na Educação Infantil, 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/aimportancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil-3403329.html>. Acesso em: 16 maio 2025.

PIROZZI, Giani Peres. A BNCC e o desenvolvimento psicomotor. *Revista de Educação da Faculdade SESI-SP*, v. 1, p. 1-16, 2024.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. *Revista Vozes dos Vales*, PROEXC/UFVJM, n. 01, ano I, 2012. Disponível em: www.ufvjm.edu.br/vozes. Acesso em: 10 maio 2025.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, D. A. *A importância da psicomotricidade na educação infantil*. Brasília, 2013.

