

EVOLUÇÃO

LA



6 Anos.

A mesma essência.



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.63>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjangó (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuefrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 63 (fev. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 208 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.63

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br
CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

Isac Chateaufeuf

07 ESPECIAL

12 POIESIS

J. Wilton

ARTIGOS

1. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adriana Pereira Santos da Silva 19
2. GARATUJAS E A CONSTRUÇÃO DO DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM
Adriana Silva de Santana Barros 26
3. MATERIAIS DE LARGO ALCANCE: DO CESTO DE TESOUROS À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL
Amanda Zuza dos Anjos 31
4. DAS PÁGINAS AUSENTES AOS FUTUROS POSSÍVEIS: LITERATURA NEGRA, ACERVOS ESCOLARES E A EMERGÊNCIA AFROFUTURISTA COMO PROJETO DE MUNDO
Bianca de Assis Pirahy 41
5. A UNIÃO: O CONCEITO MATEMÁTICO COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA A AGREGAÇÃO SOCIAL HARMÔNICA NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
Calunda dos Santos Jorge / Júnior Zacarias Miguel Paca 45
6. PERFIL DO CONSUMO DE MEDICAMENTOS EM ESTUDANTES DO CURSO DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - ICISA NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2024
Capuma Ernesto Eduardo / Wilson Valdemar Gomes Anilba 50
7. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: REGGIO EMILIA EM FOCO
Cícera da Silva Ramos 55
8. O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cláudia Reolo da Silva Ferreira 62
9. LETRAMENTO MATEMÁTICO: DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO E A APLICAÇÃO COTIDIANA NO ENSINO FUNDAMENTAL
Denise Teixeira Santos Menezes 68
10. CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO CIENTÍFICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO. UM ESTUDO REALIZADO NA COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E DO IDERO – 2025/2026
Edson da Conceição Graça 76
11. DA GARATUJA À ESCRITA: RELAÇÕES ENTRE DESENHO, LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO INICIAL
Elizabeth Aparecida Feitosa Lima 83
12. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEA
Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro 89
13. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
Joice de Andrade Silva 97
14. LIMITAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REFORMA DO SETOR PÚBLICO ANGOLANO: EVIDÊNCIAS DO SIAC CACUACO
José Manuel dos Santos 103
15. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Leandro de Almeida Oliveira 108
16. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Lilian Silvana Minho Zanetta 115
17. PSICOPEDAGOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO CONTEMPORÂNEO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
Luciane de Jesus Mineiro de Lima 121
18. IMPACTO DA MOTIVAÇÃO NO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL. ESTUDO REALIZADO NO INSTITUTO POLITÉCNICO NO 131-LUBANGO
Lucoque Bernardo 128
19. PREVALÊNCIA DE DEPRESSÃO EM ANGOLA: O CASO DOS RECLUSOS ATENDIDOS NO HOSPITAL PENITENCIÁRIO PSIQUIÁTRICO
Manuel Paulo Chamorro 135
20. ENTRE AUTONOMIA E NORMATIZAÇÃO: METODOLOGIA ELOS – CONSTRUINDO COLETIVOS
Marcelo Cunha 144
21. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LETRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Marli Aparecida Rosa 161
22. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
Maria de Lourdes Ferreira da Silva 167
23. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
Orlaneide Ferreira Santos Diamante 173
24. A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO BASE DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Paula Dulcídio Rosseto 179
25. O PANINHO DE APEGO COMO PRIMEIRO BRINQUEDO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA MONTESSORI
Renata da Costa Braz 186
26. MOVIMENTO E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR
Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira 193
27. TEORIA DE ACEITAÇÃO DA AUTORIDADE NAS ORGANIZAÇÕES ANGOLANA
Ucaca Venâncio António 200



MOVIMENTO E INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA MOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira¹

RESUMO: Este artigo, de natureza teórica e bibliográfica, analisa o papel da motricidade no desenvolvimento infantil e suas implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa adota uma metodologia de revisão bibliográfica fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da psicomotricidade, como Le Boulch, Vayer, Fonseca, Kolyniak Filho e Gallahue, além da análise de documentos oficiais — BNCC (2017), RCNEI (1998) e DCNEI (2009). A partir dessa revisão, discute-se como o movimento constitui linguagem, expressão e forma de construção de conhecimentos pelas crianças, articulando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Os resultados da análise indicam que a motricidade, quando valorizada de maneira intencional no currículo, favorece autonomia, criatividade, consciência corporal e competências motoras diversificadas. Evidencia-se ainda que a organização dos espaços, o tempo pedagógico e a mediação docente são determinantes para a garantia de experiências motoras ricas e significativas. Conclui-se que práticas sensíveis à corporeidade fortalecem o desenvolvimento integral e reafirmam a importância do movimento como eixo estruturante da Educação Infantil.

Palavras-chave: motricidade; psicomotricidade; Educação Infantil; desenvolvimento motor; currículo.

INTRODUÇÃO

Compreender o movimento como elemento constitutivo da infância transforma a maneira como pensamos a Educação Infantil — e essa transformação torna-se ainda mais evidente no cotidiano da rede municipal de São Paulo, onde as crianças chegam à escola trazendo no corpo suas primeiras formas de expressão, resistência e descoberta. O corpo não é um acessório das aprendizagens, mas o primeiro território de experiências, de pertencimento e de comunicação da criança. Desde os primeiros meses de vida, o movimento é o meio pelo qual o bebê explora, expressa desejos, busca objetos, percebe ritmos e interage com o mundo. Com o crescimento, torna-se linguagem, pensamento em ação e forma de

simbolizar a realidade. A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa centralidade ao afirmar que o corpo envolve “as possibilidades de expressão das crianças por meio do corpo [...] e o desenvolvimento da motricidade ampla e fina” (BNCC, 2017, p. 43), revelando que o movimento é fundamento e não consequência das aprendizagens.

Essa concepção dialoga com autores clássicos da psicomotricidade, que destacam a inseparabilidade entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento. Le Boulch, Vayer e Fonseca, entre outros, demonstram que a criança organiza sua percepção de si e do ambiente por meio das ações corporais, construindo noções essenciais para aprendizagens escolares futuras. Quando brinca, sobe, corre, equilibra-se ou

¹ Graduada em Pedagogia e também Licenciatura em Artes; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP

manipula objetos, a criança estrutura a noção de espaço, desenvolve lateralidade, explora possibilidades expressivas e aprende a lidar com conflitos e regras. Assim, refletir sobre a motricidade implica compreender o desenvolvimento infantil em sua totalidade, reconhecendo o corpo como mediador ativo e criador de significados.

Este artigo discute os fundamentos teóricos da motricidade, a articulação com documentos curriculares e as implicações pedagógicas para a prática docente. Ao estabelecer esse diálogo, busca fortalecer o entendimento de que a motricidade é eixo estruturante da Educação Infantil e condição para aprendizagens profundas, significativas e sensíveis à corporeidade.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórica e bibliográfica, cuja finalidade é analisar os fundamentos da motricidade e suas implicações pedagógicas para a Educação Infantil. A escolha por uma abordagem bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender, a partir de diferentes referenciais teóricos, como o movimento se constitui como linguagem, experiência e dimensão estruturante do desenvolvimento infantil. Assim, buscou-se integrar contribuições clássicas da psicomotricidade — representadas por autores como Le Boulch, Vayer e Fonseca — e perspectivas contemporâneas, como Kolyniak Filho, Gallahue e Ozmun.

O procedimento metodológico envolveu a seleção, leitura, análise e sistematização de obras que abordam a motricidade, o desenvolvimento motor e o papel do movimento na aprendizagem. Paralelamente, realizou-se uma análise documental dos principais referenciais normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

A partir desse corpus teórico e documental, foram identificados e discutidos elementos relacionados ao papel do corpo, da brincadeira, dos

espaços educativos e da mediação docente no processo de desenvolvimento da motricidade. As interpretações foram produzidas por meio de leitura analítica e confronto entre perspectivas teóricas, buscando evidenciar convergências, contribuições e implicações pedagógicas para o contexto escolar. Essa metodologia permitiu construir uma compreensão abrangente e fundamentada sobre a centralidade da motricidade na Educação Infantil e seus desdobramentos para práticas pedagógicas intencionais e significativas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTRICIDADE

A literatura psicomotora evidencia que a motricidade não se limita às dimensões biológicas do movimento, constituindo-se como fenômeno complexo que articula estrutura corporal, emoção, percepção e experiência social. Nesse sentido, Le Boulch é enfático ao afirmar que a educação psicomotora deve ocupar um lugar central na escola, destacando que “a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária” (LE BOULCH, 1988, p. 11). Para o autor, essa formação inicial deve iniciar “desde a mais tenra idade”, pois é nos primeiros anos que a criança organiza sua consciência corporal, desenvolve lateralidade e constrói noções de tempo e espaço, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo posterior.

Vayer aprofunda essa concepção ao compreender a psicomotricidade como uma intervenção que integra aspectos motores, comportamentais e emocionais, justificando que a ação psicomotora ajuda a “melhorar ou normalizar o comportamento geral da criança” (VAYER, 1977, p. 30). Seu entendimento reforça que a educação do corpo tem papel decisivo na formação do sujeito, pois permite que a criança compreenda limites, reconheça sensações, desenvolva segurança e elabore respostas diante de desafios cotidianos. Fonseca amplia essa discussão ao evidenciar que, durante o brincar, a criança aciona sistemas sensoriais e neurais que enriquecem o desenvolvimento global. Para ele, o ato motor infantil é complexo, envolvido por elementos cognitivos, afetivos e simbólicos, já que “ao brincar,

a criança engaja-se em uma atividade psicomotora complexa” (FONSECA, 2008, p. 392).

A motricidade, entretanto, não é apenas resultado da maturação biológica; ela emerge das interações sociais e das aprendizagens culturais. Kolyniak Filho enfatiza esse caráter histórico e social do movimento ao afirmar que a motricidade se desenvolve por meio de processos de mediação, indicando que seu avanço ocorre na passagem “da reação imediata às ações planejadas” (KOLYNIAC FILHO, 2002, p. 31-32). Essa transição revela que a criança aprende a organizar suas ações temporalmente, antecipando consequências e integrando experiências anteriores. Gallahue e Ozmun reforçam essa perspectiva ao afirmar que os padrões fundamentais de movimento — correr, saltar, lançar, equilibrar — são estruturados ao longo da infância e permitem que a criança desenvolva competência e controle motor diante de diferentes estímulos (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 60).

Dessa forma, os fundamentos teóricos da motricidade demonstram que o movimento é linguagem, construção simbólica e elemento organizador das aprendizagens, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o corpo como protagonista do desenvolvimento infantil.

MOTRICIDADE, CURRÍCULO E DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos curriculares brasileiros reconhecem o movimento como eixo fundamental da Educação Infantil, reforçando a necessidade de práticas que considerem o corpo como linguagem e meio de expressão das crianças. A BNCC indica que cabe ao professor criar condições para que elas “explorem, desafiem e aprimorem suas capacidades motoras, seu equilíbrio, sua força, seu ritmo, sua expressão corporal e sua coordenação” (BNCC, 2017, p. 44). Ao incorporar o movimento como experiência estética, cognitiva e social, a base aponta para uma pedagogia que respeita os modos de ser e aprender da infância, reconhecendo que o corpo é produtor de cultura.

O RCNEI aprofunda essa concepção ao orientar que as experiências corporais são essenciais para o desenvolvimento integral da criança,

afirmando que o movimento constitui “forma importante de expressão e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 15). Essa perspectiva revela que o corpo expressa sentimentos, desejos e ideias, tornando-se recurso indispensável nas relações sociais e nas aprendizagens. Além disso, o documento destaca que o movimento permite desenvolver força, equilíbrio e coordenação (BRASIL, 1998, p. 17), indicando que essas habilidades são construídas ao longo da rotina e não apenas em momentos isolados. Por isso, o RCNEI recomenda que o espaço escolar seja organizado de modo a permitir múltiplas possibilidades de ação corporal (BRASIL, 1998, p. 18), compreendendo que ambientes ricos favorecem formas variadas de exploração e criação.

As DCNEI reforçam a importância do movimento ao definir que as práticas devem articular saberes das crianças com experiências culturais, promovendo o desenvolvimento integral (BRASIL, 2009, p. 97). Ao reconhecer as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2009, p. 99), o documento destaca que o corpo é parte constitutiva das culturas infantis. Assim, o movimento não é visto como atividade à parte, mas como elemento contínuo e estruturante da rotina escolar, que possibilita expressão, descobertas, criação e formação de vínculos.

MOVIMENTO, BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO

O brincar é um dos contextos mais significativos de desenvolvimento motor e cognitivo na infância, pois articula imaginação, ação, emoção e linguagem corporal. A psicologia histórico-cultural, especialmente por meio das contribuições de Vygotsky, reconhece que durante a brincadeira a criança opera em níveis superiores de desenvolvimento. O autor explica que, nessas situações, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o sujeito vivencia ações mais complexas do que aquelas realizadas espontaneamente (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Esse processo impulsiona o desenvolvimento motor, permitindo que a criança avance em habilidades de coordenação, equilíbrio e resolução de problemas.

Soler aprofunda essa visão ao afirmar que o jogo amplia a capacidade de convivência, reforça valores e promove liberdade de escolhas, tornando-se uma prática fundamental tanto para o desenvolvimento emocional quanto motor (SOLER, 2003). Lobo e Vega contribuem ao descrever o “jogo de exercício”, característico da primeira infância, no qual a repetição de movimentos gera prazer funcional e aprimoramento sensório-motor (LOBO; VEGA, 2010). Estudos da área da motricidade, como os de Lopes et al. (2003), mostram que a coordenação envolve fatores biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos, reforçando que seu desenvolvimento depende de experiências ricas e variadas. Silva e Giannichi defendem que esse processo deve ser contínuo, pois seus benefícios se estendem para diferentes dimensões da vida, incluindo atividades sociais e laborais (SILVA; GIANNICHI, 1995). Chaves et al. (2012) destacam a importância de considerar a variabilidade entre as crianças, oferecendo instrução e oportunidades de prática adequadas às especificidades de cada uma.

Desse modo, a relação entre movimento e brincadeira evidencia que a ação corporal não é apenas forma de gastar energia, mas espaço de aprendizagem, formação de vínculos e desenvolvimento de competências essenciais.

ESPAÇO, TEMPO E MEDIAÇÃO DOCENTE

O espaço escolar desempenha papel determinante no processo de construção da motricidade. A maneira como o ambiente é estruturado interfere na qualidade das experiências do corpo, podendo estimular, reduzir ou expandir as formas de exploração e interação. Sitta e Mello afirmam que o ambiente deve ser múltiplo, sensorial e carregado de significações, pois regula atitudes e sustenta vivências motoras diversas (SITTA; MELLO, 2013, p. 112). Sob essa perspectiva, fica claro que o espaço não é apenas um cenário, mas um componente pedagógico que interfere nas ações das crianças e nas formas de interação entre elas.

O RCNEI estabelece que salas e ambientes devem comportar artes, jogos, leitura, faz-de-conta, movimento e aconchego (BRASIL, 1998, p. 68). Essa indicação reforça que o movimento deve compor

toda a rotina educativa, relacionando-se com variadas linguagens e situações de aprendizagem. As DCNEI ampliam essa discussão ao defender que as crianças devem ter acesso a ambientes naturais, como praças, jardins e parques, para que possam explorar texturas, ritmos, alturas e superfícies diversas (BRASIL, 2009, p. 94). Desse modo, a natureza constitui um contexto de experimentação corporal e sensorial, contribuindo para o exercício da autonomia e para o desenvolvimento da consciência ambiental.

A mediação docente é elemento central nesse processo. O RCNEI ressalta que a interação social deve ser estratégia central da prática pedagógica (BRASIL, 1998, p. 31), destacando que cabe ao professor promover situações de diálogo, brincadeira orientada e trocas que favoreçam segurança e autoestima. Mello exemplifica essa dimensão ao explicar que ações simples, como pular corda, envolvem percepções temporais, corporais e sociais, revelando que o movimento é sempre dotado de significados (MELLO, 2001, p. 288). Filho reforça que o movimento é uma ação social e pedagógica realizada pela própria criança (FILHO, 2011, p. 28).

No cotidiano da Educação Infantil da PMSF, é possível observar como a organização do espaço interfere diretamente na qualidade das experiências motoras. Em uma turma de 5 anos, por exemplo, ao reorganizar a sala retirando mesas fixas e ampliando áreas livres para circulação, as crianças passaram a criar circuitos espontâneos com cadeiras, tecidos e blocos, demonstrando maior autonomia e iniciativa corporal.

Assim, a mediação sensível do professor, aliada a espaços bem planejados, é determinante para a construção de experiências motoras significativas, fortalecendo autonomia, criatividade, interação e desenvolvimento integral.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação do desenvolvimento motor na Educação Infantil constitui um processo contínuo, formativo e qualitativo, cujo objetivo é compreender como as crianças constroem suas habilidades

corporais, expressivas e motoras ao longo da rotina. Diferentemente de práticas avaliativas tradicionais, baseadas em quantificação de desempenhos ou comparação entre crianças, a avaliação em motricidade deve considerar a singularidade dos percursos, valorizando o modo como cada criança explora, cria, experimenta e se relaciona com o movimento. Nessa perspectiva, a avaliação não busca medir o corpo, mas interpretá-lo em sua potência de comunicar, agir e transformar.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor acontece de forma gradual e está associado às oportunidades de prática, às interações sociais e à qualidade das vivências. Assim, a avaliação deve observar não apenas o resultado da ação, mas os processos envolvidos — intenção, iniciativa, estratégias corporais, expressividade, segurança e autonomia. Fonseca (2008) destaca que a motricidade é constituída por componentes perceptivos, cognitivos e afetivos, o que exige do professor um olhar sensível e abrangente, capaz de interpretar o gesto como manifestação global do sujeito.

Os documentos oficiais igualmente orientam para uma avaliação que valorize processos, registros pedagógicos e documentação das aprendizagens. As DCNEI (2009) reafirmam que a avaliação na Educação Infantil deve ter caráter diagnóstico, contínuo e interpretativo, evitando práticas classificatórias (BRASIL, 2009, p. 26). A BNCC (2017), ao reconhecer o corpo como campo de experiências e direitos de aprendizagem, indica que o professor deve observar como as crianças desenvolvem equilíbrio, coordenação, força, ritmo e expressividade em diferentes contextos, vinculando esses elementos à organização dos espaços, às interações e às situações de brincadeira.

Entre os instrumentos possíveis, destacam-se os registros fotográficos, as narrativas pedagógicas, os portfólios, as observações sistemáticas, os mapas de movimento e a documentação das brincadeiras. Esses materiais permitem observar a evolução individual e do grupo, facilitando a identificação dos avanços, desafios e interesses corporais das crianças. Kolyniak Filho (2002) lembra que o movimento se qualifica quando

a criança passa “da reação imediata às ações planejadas”, processo que pode ser identificado por meio de registros que documentem expressões corporais cada vez mais intencionais, organizadas e criativas.

A avaliação em motricidade, portanto, não deve restringir-se à mensuração de habilidades ou à aplicação de testes padronizados, mas ao acompanhamento atento das experiências corporais que emergem das interações, dos espaços e da brincadeira. Ao compreender como cada criança se movimenta, interage e cria, o professor pode planejar intervenções mais qualificadas, reorganizar ambientes, ampliar desafios motores e promover situações que respeitem ritmos individuais. Assim, avaliar torna-se gesto ético e pedagógico, voltado a reconhecer as múltiplas possibilidades do corpo infantil e a garantir práticas inclusivas e sensíveis à diversidade das infâncias.

Na prática pedagógica, os registros fotográficos e as narrativas diárias revelam avanços que nem sempre são perceptíveis em observações rápidas. Em uma situação de parque, uma criança que inicialmente evitava subir na estrutura de madeira passou, após semanas de encorajamento e observação dos colegas, a explorar o espaço com segurança, revelando não apenas ganho motor, mas fortalecimento emocional.

MOTRICIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre motricidade e inclusão na Educação Infantil constitui um campo fundamental para compreender como diferentes crianças acessam, vivenciam e significam o movimento no contexto escolar. O desenvolvimento motor não ocorre de forma homogênea; ele é marcado por singularidades, ritmos próprios, experiências prévias, condições de saúde, contextos familiares, culturais e socioafetivos. Nessa perspectiva, trabalhar a motricidade de forma inclusiva implica reconhecer que toda criança possui capacidades, modos de expressão e necessidades que devem ser respeitados e acolhidos, garantindo-lhe participação, pertencimento e dignidade na rotina escolar.

Os documentos oficiais reforçam esse compromisso. As DCNEI (2009) afirmam que a Educação Infantil deve assegurar igualdade de oportunidades e o direito de participar de todas as práticas, respeitando a diversidade humana (BRASIL, 2009, p. 18). A BNCC (2017) complementa ao definir que as experiências corporais devem ser acessíveis, garantindo que cada criança possa explorar o corpo, o movimento e os espaços de acordo com suas possibilidades, interesses e autonomia. Assim, a inclusão não é um adendo ao currículo, mas eixo central que orienta o modo como ambientes, materiais e propostas são organizados.

Ao tratar da psicomotricidade, Vayer (1977) destaca que o movimento está profundamente vinculado à formação emocional e comportamental, o que torna a inclusão ainda mais necessária: crianças com diferentes trajetórias podem expressar tensões, inseguranças, medos ou potenciais por meio do gesto. Fonseca (2008), por sua vez, reforça que a complexidade do ato motor envolve dimensão afetiva e simbólica, indicando que práticas inclusivas devem considerar subjetividades e não apenas aspectos motores isolados.

Promover a inclusão na motricidade requer intervenções pedagógicas que ofereçam múltiplas formas de participação. Crianças com deficiências físicas podem beneficiar-se de materiais adaptados, superfícies variadas ou apoios corporais. Já aquelas com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA, podem necessitar de clareza nas instruções, previsibilidade e apoio na regulação emocional. Outras enfrentam barreiras menos visíveis — desigualdades socioeconômicas, pouca experiência prévia de movimento, timidez, insegurança ou falta de espaços adequados para brincar —, e o papel da escola é minimizar essas desigualdades garantindo acesso a experiências motoras ricas e múltiplas.

Nesse sentido, o professor assume função decisiva como mediador sensível. Seu olhar deve não apenas identificar barreiras, mas criar oportunidades. Como afirmam Sitta e Mello (2013), o ambiente precisa ser múltiplo e significativo, permitindo que cada criança encontre formas de agir e se expressar. Quando a escola organiza

espaços acessíveis, prevê diferentes desafios corporais, oferece materiais variados e acolhe o gesto de cada criança, ela produz inclusão concreta. Kolyniak Filho (2002) lembra que o desenvolvimento motor ocorre em interação social e cultural, o que reforça que práticas inclusivas precisam incentivar cooperação, respeito à diversidade e construção conjunta de experiências motoras.

Em turmas da rede municipal, é comum encontrar crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento motor. Em uma experiência recente, ao propor uma atividade com bolas de diferentes tamanhos e pesos, foi possível garantir que todas participassem — inclusive uma criança com dificuldades de coordenação ampla, que encontrou na bola menor maior possibilidade de controle e protagonismo.

Assim, a inclusão na motricidade vai além de atender necessidades específicas; ela representa uma atitude ética e pedagógica que entende o corpo como um direito e como forma de expressão. Ao criar condições equânimes de participação, a escola fortalece identidades, amplia repertórios corporais e garante que todas as crianças — sem exceção — vivenciem o movimento como possibilidade de expressão, descoberta, autonomia e pertença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas motricionais no cotidiano escolar demonstrou que a qualidade das interações, dos materiais e dos espaços influencia diretamente as possibilidades de ação e experimentação das crianças. Assim, ambientes ricos, desafiadores e seguros favorecem a autonomia, a imaginação, a criatividade e a construção de identidades, conforme apontam os estudos de Ferraz e Fusari (2010). Nessa perspectiva, o papel do professor é central: cabe-lhe observar, interpretar e propor situações de movimento que acolham as singularidades das crianças e ampliem suas vivências corporais.

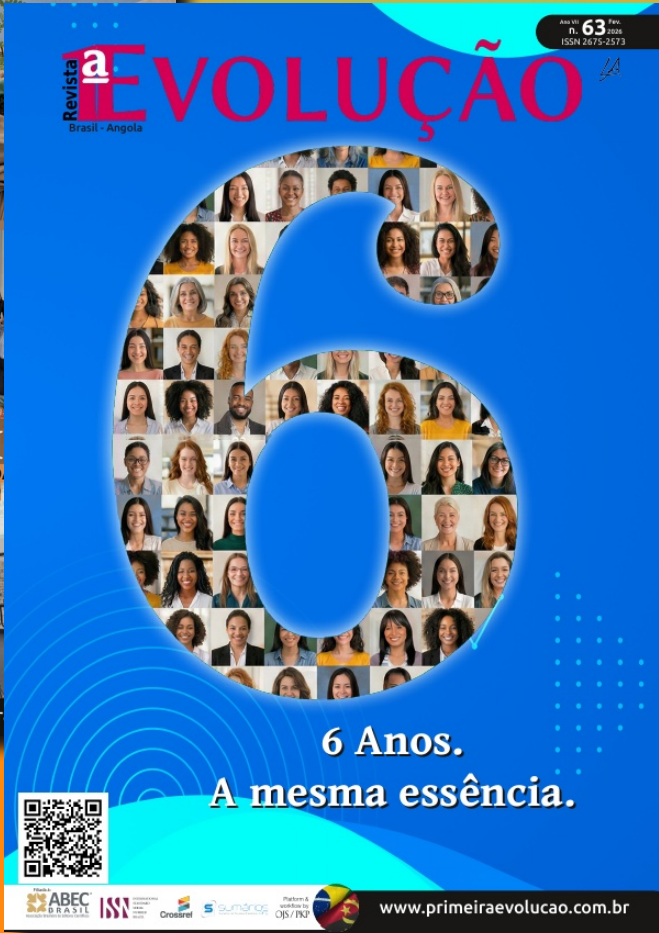
A BNCC (2017), ao reconhecer o corpo e o movimento como direitos de aprendizagem, reafirma a necessidade de intencionalidade pedagógica para que o trabalho com a motricidade ultrapasse práticas repetitivas ou meramente

recreativas. Trata-se de compreender que o desenvolvimento motor está intrinsecamente ligado à formação integral, contribuindo para a resolução de problemas, a comunicação, a convivência e a expressão emocional.

À luz das reflexões apresentadas e das experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, reafirma-se que a motricidade não pode ocupar um lugar periférico no planejamento. O corpo não espera: ele se move, experimenta, desafia e comunica antes mesmo que a palavra organize o pensamento. Ignorar essa potência é empobrecer a experiência escolar. Valorizar o movimento é reconhecer a infância em sua inteireza.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – DCNEI. Brasília: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília: MEC, 2017.
- CHAVES, A. C. et al. Coordenação motora e desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 2012.
- FILHO, R. N. **Movimento, corpo e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERRAZ, M. C.; FUSARI, J. C. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.
- KOLYNIK FILHO, R. **Psicomotricidade e desenvolvimento humano**. Campinas: Papirus, 2002.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LOBO, L.; VEGA, M. **Brincar e desenvolver: a importância do jogo de exercício**. Lisboa: Edições Horizonte, 2010.
- LOPES, V. P. et al. **Desenvolvimento motor: fatores biomecânicos, fisiológicos e pedagógicos**. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2003.
- MELLO, A. S. O corpo na educação infantil. In: MELLO, A.; BARBOSA, M. C. (org.). **Educação Infantil: políticas e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, M.; GIANNICHI, R. **Desenvolvimento motor e educação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- SITTA, A. C.; MELLO, A. S. **Espaços educativos na educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*, 2013.
- SOLER, S. **O jogo e o desenvolvimento infantil**. São Paulo: Moderna, 2003.
- VAYER, P. **O corpo e a educação: psicomotricidade na escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.63>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Adriana Pereira Santos da Silva

Adriana Silva de Santana Barros

Amanda Zuza dos Anjos

Bianca de Assis Pirahy

Calunda dos S. Jorge / Júnior Zacarias M.Paca

Capuma E. Eduardo / Wilson V. Gomes Anilba

Cícera da Silva Ramos

Cláudia Reolo da Silva Ferreira

Denise Teixeira Santos Menezes

Edson da Conceição Graça

Elizabeth Aparecida Feitosa Lima

Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro

Joice de Andrade Silva

José Manuel dos Santos

Leandro de Almeida Oliveira

Lilian Silvana Minho Zanetta

Luciane de Jesus Mineiro de Lima

Lucoque Bernardo

Manuel Paulo Chamorro

Marcelo Cunha

Marli Aparecida Rosa

Maria de Lourdes Ferreira da Silva

Orlaneide Ferreira Santos Diamante

Paula Dulcídio Rosseto

Renata da Costa Braz

Simone Gomes de Macêdo Miranda Ferreira

Ucaca Venâncio Antônio

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

