



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEYSLLA JULIANA JANUÁRIO CARDARELLI

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 5 ANOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL ARTICULADO ÀS PRÁTICAS PSICOMOTORAS: CONCEPÇÕES,
SABERES E VIVÊNCIAS**

João Pessoa

2025

GEYSLLA JULIANA JANUÁRIO CARDARELLI

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 5 ANOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL ARTICULADO ÀS PRÁTICAS PSICOMOTORAS: CONCEPÇÕES,
SABERES E VIVÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – *Campus* I, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Processos Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

João Pessoa

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C266t Cardarelli, Geyslla Juliana Januário.
O Trabalho pedagógico com crianças de 5 anos da
Educação Infantil articulado às práticas psicomotoras :
concepções, saberes e vivências / Geyslla Juliana
Januário Cardarelli. - João Pessoa, 2025.
183 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Trabalho pedagógico - Organização. 2. Prática
psicomotora. 3. Ensino-aprendizagem - Processos. 4.
Educação infantil. I. Miranda, Joseval dos Reis. II.
Título.

UFPB/BC CDU 37.091.21(043)

GEYSLA JULIANA JANUÁRIO CARDARELLI

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 5 ANOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL ARTICULADO ÀS PRÁTICAS PSICOMOTORAS: CONCEPÇÕES,
SABERES E VIVÊNCIAS**

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestra em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da
Paraíba (PPGE/UFPB) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
Data: 28/03/2025 12:16:09-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador
UFPB/PPGE

Documento assinado digitalmente
 OSMAR HELIO ALVES ARAUJO
Data: 28/03/2025 13:02:11-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo
Avaliador Interno
UFPB/PPGE

Documento assinado digitalmente
 ANDREIA DUTRA ESCARIAO
Data: 28/03/2025 13:24:14-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Andréia Dutra Escariao
Avaliadora Externa ao Programa
UFPB/DPSICO

Documento assinado digitalmente
 CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
Data: 31/03/2025 19:00:32-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos
Examinador Externo à Instituição
UFAL/PPGE

João Pessoa
28 de março de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram comigo ao longo da minha caminhada no mestrado. A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio de todos vocês.

Primeiramente, a Deus, por ter guiado os meus caminhos, tornando possível a realização de um sonho.

Ao meu namorado Higo, pelo amor, carinho e compreensão, por entender a minha ausência e sempre se fazer presente. Obrigada por ser meu companheiro de todas as horas e incentivador de minhas conquistas. Amo você!

À minha mãe, Célia, por me inspirar a ser sempre uma mulher forte e por me incentivar a nunca desistir dos meus objetivos de vida. À minha cunhada Mércia, por ser uma amiga que está comigo em todos os momentos, apoiando todos os meus sonhos. Ao meu irmão Geysiel por todo apoio e carinho.

Às amigas que o mestrado me deu, as quais estão sempre presente em todos os momentos, me ajudando a encarar a vida de forma mais bonita. Em especial, Anne, Enya, Juliana e Larissa. Obrigada por cada palavra de estímulo e, principalmente, pela amizade.

Ao meu orientador, professor Dr. Joseval dos Reis Miranda, a quem dedico admiração e respeito. Obrigada pelas orientações cuidadosas, por todas as contribuições e sugestões valiosas durante a caminhada neste mestrado e na efetivação desta pesquisa.

À professora Dra. Andréia Dutra Escarião, por fazer parte da minha banca de qualificação e defesa. Obrigada por suas contribuições e, ainda mais pelo incentivo, apoio e carinho que sempre demonstrou por mim. Admiro e tenho profundo carinho pela pessoa e a profissional que você é.

Ao professor Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, integrante da minha banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e contribuições enriquecedoras. Muito obrigada por fazer parte desse processo.

Ao professor Dr. Osmar Hélio Alves Araújo, o qual também fez parte da minha banca de qualificação e defesa, pelas contribuições significativas e, também, fundamentais na construção desta pesquisa.

A todos os interlocutores participantes desta pesquisa, por todo carinho e disponibilidade. À escola, campo desta pesquisa, pelo acolhimento e disponibilidade em todas as etapas.

Enfim, a todos vocês, muito obrigada!

A educação psicomotora é aplicada em âmbito escolar sob uma ótica de educação global. De fato, parece indispensável ocupar-se, além da educação da criança no plano cognitivo, de sua educação em nível psicoafetivo e emocional, uma educação para “ser”, além da educação para saber.

(Vecchiato, 2003, p. 101).

CARDARELLI, Geyslla Juliana Januário. **O Trabalho pedagógico com crianças de 5 anos da Educação Infantil articulado às práticas psicomotoras: concepções, saberes e vivências.** 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, *Campus I*, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como professoras da Educação Infantil organizam seu trabalho pedagógico, articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. A partir desse entendimento, o estudo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: analisar quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos; identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem; analisar as possibilidades, os limites e as contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. O diálogo entre as referências teóricas e os achados da pesquisa ancorou-se nas perspectivas e abordagens de diversos(as) autores(as), alicerçado em cinco eixos, a saber: No primeiro eixo, com base em Costa (2002), Le Boulch (1982, 1987), Negrine (1995), Bueno (2014), Fonseca (1995, 2008), Alves (2012, 2016), Gonçalves (2014), Almeida (2010), Freitas (2008), Oliveira (2002, 2015), Lapierre e Aucouturier (1986), Wallon (1979), Ajuriaguerra (1980) e Freire (1989), buscamos desenvolver os conceitos e discussões em torno do campo da Psicomotricidade. No segundo eixo, embasado nas contribuições de Dornelles e Marin-Díaz (2010), Corsino (2002), Ariès (1986), Del Priore (2010), Oliveira (2002), Pozas (2001), Steinberg e Kincheloe (2001), Kuhlmann (2007) e Kramer (2006), traçamos reflexões sobre o que significa ser criança e as diferentes concepções de infâncias. No terceiro eixo, fundamentamo-nos nas reflexões de Ferreira (2008, 2010), Fuentes e Ferreira (2017), Freitas (1992), Veiga (2005) e Franco (2015), que possibilitaram uma compreensão mais ampla da organização do trabalho pedagógico. No quarto eixo, contamos com as contribuições de Luckesi (2000, 2002), Bueno (2014), Kishimoto (2010, 2011), Friedmann (2006), Almeida (2010), Alves (2016), Vygotsky (1994, 2007) e Bacelar (2009), que nos permitiram entender os conceitos e concepções das expressões lúdicas nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Por fim, no quinto eixo, que trata da formação e docência na Educação Infantil em articulação com a Psicomotricidade, tivemos o apoio teórico de Veiga (2014), Nóvoa (1993, 1995), Schön (1987), Pimenta (1999), Tardif (2010) e Ortiz (2007), entre outros, para aprofundar as discussões sobre a formação docente e os saberes necessários para atuar na Educação Infantil de forma integrada à Psicomotricidade. No que se refere à abordagem metodológica, a pesquisa configura-se como qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Os participantes do estudo foram professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de 5 anos, em uma escola pública na cidade de João Pessoa–PB. Para a geração de dados, utilizamos os seguintes instrumentos e procedimentos: revisão bibliográfica, observação participante, entrevista narrativa e análise documental. A análise dos dados foi sistematizada a partir dos Núcleos de Significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013). Os resultados da pesquisa apontam que, embora as práticas psicomotoras estejam presentes na organização do trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil que trabalham com crianças de 5 anos, elas não são inseridas no planejamento de forma intencional. Além disso, verificou-se que a Psicomotricidade é amplamente associada ao processo de escrita das crianças. O estudo também evidenciou lacunas na formação inicial e continuada das professoras no que diz respeito à abordagem da Psicomotricidade. Por fim,

consideramos que este trabalho não está "fechado", pois esperamos que as reflexões aqui iniciadas possibilitem novos questionamentos e aprofundamentos sobre as práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-chave: Prática Psicomotora. Organização do Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Processos de Ensino-Aprendizagem. Educação Infantil.

CARDARELLI, Geyslla Juliana Januário. **Pedagogical work with 5-year-old children in Early Childhood Education articulating psychomotor practices: concepts, knowledge and experiences.** 184 p. Dissertation (Master in Education), Graduate Program in Education, Federal University of Paraíba, Education Center, João Pessoa, *Campus I*, 2025.

ABSTRACT

The general objective of this research was to understand how Early Childhood Education teachers organize their pedagogical work, linking it to psychomotor practices in the teaching-learning processes of 5-year-old children. Based on this understanding, the study was divided into the following specific objectives: to analyze which conceptions, knowledge and perceptions reveal Early Childhood Education teachers about psychomotor practices in the teaching-learning processes of 5-year-old children; to identify and analyze how, in the organization of the pedagogical work of Early Childhood Education teachers who work with 5-year-old children, psychomotor practices appear; to analyze the possibilities, limits and contributions of psychomotor practices experienced by Early Childhood Education teachers in the teaching-learning processes of 5-year-old children. The dialogue between theoretical references and research findings was anchored in the perspectives and approaches of several authors, based on five axes, namely: In the first axis, based on Costa (2002), Le Boulch (1982, 1987), Negrine (1995), Bueno (2014), Fonseca (1995, 2008), Alves (2012, 2016), Gonçalves (2014), Almeida (2010), Freitas (2008), Oliveira (2002, 2015), Lapierre and Aucouturier (1986), Wallon (1979), Ajuriaguerra (1980) and Freire (1989), we seek to develop concepts and discussions around the field of psychomotricity. In the second axis, based on the contributions of Dornelles and Marin-Díaz (2010), Corsino (2002), Ariès (1986), Del Priore (2010), Oliveira (2002), Pozas (2001), Steinberg and Kincheloe (2001), Kuhlmann (2007) and Kramer (2006), we outline reflections on what it means to be a child and the different conceptions of childhood. In the third axis, we base ourselves on the reflections of Ferreira (2008, 2010), Fuentes and Ferreira (2017), Freitas (1992), Veiga (2005) and Franco (2015), which enabled a broader understanding of the organization of pedagogical work. In the fourth axis, we count on the contributions of Luckesi (2000, 2002), Bueno (2014), Kishimoto (2010, 2011), Friedmann (2006), Almeida (2010), Alves (2016), Vygotsky (1994, 2007) and Bacelar (2009), which allowed us to understand the concepts and conceptions of playful expressions in teaching-learning processes in Early Childhood Education. Finally, in the fifth axis, which deals with training and teaching in Early Childhood Education in conjunction with psychomotricity, we had the theoretical support of Veiga (2014), Nóvoa (1993, 1995), Schön (1987), Pimenta (1999), Tardif (2010) and Ortiz (2007), among others, to deepen the discussions on teacher training and the knowledge necessary to work in Early Childhood Education in a way that is integrated with psychomotricity. Regarding the methodological approach, the research is configured as qualitative, carried out through a case study. The study participants were teachers who work in Early Childhood Education with 5-year-old children in a public school in the city of João Pessoa-PB. To generate data, we used the following instruments and procedures: bibliographic review, participant observation, narrative interview and document analysis. Data analysis was systematized based on the Nuclei of Meaning proposed by Aguiar and Ozella (2006, 2013). The results of the research indicate that, although psychomotor practices are present in the organization of the pedagogical work of Early Childhood Education teachers who work with 5-year-old children, they are not intentionally included in the planning. In addition, it was found that psychomotor skills are widely associated with the children's writing process. The study also highlighted gaps in the initial and ongoing training of teachers regarding the approach to psychomotor skills. Finally, we consider that this work is not "closed", as we hope

that the reflections initiated here will allow new questions and in-depth analysis of psychomotor practices in the teaching-learning processes in Early Childhood Education.

Keywords: Psychomotor Practice. Organization of Pedagogical Work in Early Childhood Education. Teaching-Learning Processes. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estado da Arte – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018 – 2022)	24
Quadro 2 - Estado da Arte – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018 – 2022)	29
Quadro 3 - Estado da Arte - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018 – 2022)	31
Quadro 4 - Estado da Arte – Periódico Capes – artigos (2018 a 2022)	34
Quadro 5 - Estado da Arte - Periódico Capes – artigos (2018 a 2022)	36
Quadro 6 - Delineamento da correlação entre a questão principal e o objetivo geral da pesquisa	40
Quadro 7 - Delineamento da correlação entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa.....	40
Quadro 8 - A Psicomotricidade e a sua correlação com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil – aspectos legais	55
Quadro 9 - Conhecimentos e habilidades psicomotoras no desenvolvimento da criança de 5 anos	65
Quadro 10 - Propostas de brincadeiras para o desenvolvimento do trabalho psicomotor	78
Quadro 11 - Aglutinação entre pré-indicadores e indicadores	116
Quadro 12 – Construção dos Núcleos de Significação	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da análise dos Núcleos de Significação	113
Figura 2 - Estruturação da análise dos dados	121
Figura 3 – Atividade de releitura da obra da bicicleta de Gustavo Rosa	131
Figura 4 – As crianças brincando com o balangandã	137
Figura 5 – Brincadeira amarelinha africana	142
Figura 6 – Brincadeira de pular corda	143
Figura 7 – Brincadeira mar e terra.....	144

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
COEDI – Coordenação-Geral de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB – Secretaria de Educação Básica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O UNIVERSO DA PESQUISA	14
1.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	14
1.2 A PESQUISADORA E O OBJETO DE ESTUDO	18
1.3 ESTADO DA ARTE: INTERLOCUÇÃO COM OUTROS ESTUDOS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.4 DELINEANDO OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DA PESQUISA.....	38
2 CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....	42
2.1 A PSICOMOTRICIDADE E SUA INTERFACE COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
2.2 O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA	56
2.3 A PRÁTICA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	67
2.4 A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTICULAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE.....	82
3 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	94
3.1 A DEFINIÇÃO METODOLÓGICA.....	94
3.2 TRABALHO DE CAMPO: O ESTUDO DE CASO	96

3.3 O LOCAL DA PESQUISA: O MUNICÍPIO E A INSTITUIÇÃO	99
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	102
3.5 DINÂMICA DO TRABALHO DE CAMPO: POSICIONAMENTO ÉTICO DA PESQUISADORA.....	103
3.6 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	104
3.6.1 Revisão bibliográfica	105
3.6.2 Observação participante	105
3.6.3 Entrevista narrativa	108
3.6.4 Análise documental	109
3.7 ANÁLISE DOS DADOS	110
3.7.1 Processo de construção dos núcleos de significação: sistematização da análise da pesquisa	113
4 ANÁLISE DOS NÚCLEOS E INTERNÚCLEOS: COMPREENDENDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS	120
4.1 NÚCLEO 01 – “[...] a Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem” - A percepção das professoras de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a relação com os processos de ensino-aprendizagem	120
4.2 NÚCLEO 02 – “Essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças” - A Psicomotricidade e a sua articulação com a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.....	134

4.3 “[...] talvez intencionalmente eu não planeje algo pensando na Psicomotricidade, mas eu penso no brincar e no desenvolvimento infantil” - uma análise internúcleos	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A - Carta de anuência	168
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras	169
APÊNDICE C - Termo de Confidencialidade e Sigilo	173
APÊNDICE D - Roteiro da Observação Participante	174
APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Narrativa	175
APÊNDICE F - Roteiro para a Análise Documental	176
APÊNDICE G - Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa	177

APRESENTAÇÃO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA

O presente trabalho versa sobre a organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que trabalham com crianças de 5 anos, articulado às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem. A Psicomotricidade, neste contexto, é entendida como um campo de estudo que abrange toda ação realizada pelo indivíduo, a partir da integração entre múltiplos aspectos do desenvolvimento humano. Em vista disso, possui como objeto de estudo o sujeito, mediante a interação entre os fatores afetivo, cognitivo e motor, isto é, leva em consideração suas interações com o corpo em movimento, o que incide no desenvolvimento psicomotor.

Nesse sentido, a Psicomotricidade possibilita meios para que o docente da Educação Infantil desenvolva práticas pedagógicas que estejam ancoradas a partir do corpo em movimento, com vistas a favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Dentro desse quadro, exprime significância estabelecer uma relação com a Educação Infantil, etapa em que a criança vivencia, no ambiente escolar, o desenvolvimento em várias dimensões, tendo o ato motor como mediador, pois este enseja possibilidades para que o indivíduo possa tomar consciência do seu corpo, das suas emoções, limitações e capacidades, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto, a estrutura organizativa desta dissertação, constitui-se em quatro capítulos, onde o primeiro contempla a introdução, intitulada “Considerações iniciais sobre o universo da pesquisa”, representando o cenário do estudo a partir de quatro subtópicos: notas introdutórias, que contextualizam a temática desta pesquisa; a pesquisadora e o objeto de estudo, em que evidenciamos a relevância deste estudo, apresentando a relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa; Estado da arte: interlocução com outros estudos sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil e; por último, o subtópico delineando os objetivos e as questões da pesquisa.

Sequencialmente, o segundo capítulo, denominado “Construindo as bases teóricas da pesquisa, consiste no referencial teórico deste estudo, organizado conforme a seguinte subdivisão: o primeiro tópico discute a Psicomotricidade e sua interface com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, versando sobre conceitos e discussões, além de abordar e estabelecer diálogos no que é imanente ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil, em consonância ao campo de estudo envolto a esta Ciência.

Posteriormente, o segundo tópico apresenta reflexões sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, discorrendo sobre o desenvolvimento nas dimensões afetiva, cognitiva

e motora, ressaltando, nesta abordagem, os aspectos inerentes ao desenvolvimento psicomotor da criança de 5 anos. Ao prosseguir, no terceiro tópico, entrelaçamos diálogos acerca da prática psicomotora na Educação Infantil e os processos de ensino-aprendizagem, discorrendo sobre como as práticas psicomotoras podem viabilizar os processos de ensinar e aprender, por meio dos estímulos corporais. Salientamos que os referidos processos podem ser concretizados mediante as experiências lúdicas em consonância à organização do trabalho pedagógico.

Em seguida, no quarto tópico do referencial, abordamos a formação e os saberes docentes necessários para atuar na Educação Infantil de forma articulada à Psicomotricidade, no intuito de aprofundar as nuances que permeiam os processos de ensino-aprendizagem para a referida fase do desenvolvimento.

No terceiro capítulo, “O desenho metodológico da pesquisa”, são especificadas a opção metodológica, a forma de trabalho de campo, o local da pesquisa, os participantes, a dinâmica de trabalho referente às questões éticas, os instrumentos/procedimentos de geração de dados e a análise dos dados.

Por sua vez, no quarto capítulo, “Análise dos núcleos e internúcleos: compreendendo os sentidos e significados”, dialogamos com as professoras da Educação Infantil, a partir da apresentação e análise de suas narrativas, as quais foram distribuídas em dois núcleos, seguidas da análise internúcleos. Nesta etapa investigativa, analisamos os dados que foram gerados na pesquisa de campo a partir dos Núcleos de Significação.

Nas considerações finais, reavemos os objetivos e em que medida eles foram alcançados e, também, as possibilidades a partir desta pesquisa.

Nas referências, apresentamos a base teórica deste trabalho, que propiciou discussões significativas no tocante às práticas psicomotoras na Educação Infantil consoantes aos processos de ensino-aprendizagem.

Diante desta breve apresentação, ansiamos que, o/a leitor/a, sinta-se convidado/a a refletir sobre a Psicomotricidade como uma Ciência presente no trabalho pedagógico de professores(as) da Educação Infantil, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Esperamos, ainda, a partir do arcabouço teórico e das discussões fomentadas neste trabalho, estimulá-lo/la a desenvolver, também, pesquisas voltadas para as práticas psicomotoras no contexto da Educação Infantil.

Desejamos a todos e todas uma ótima leitura!

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O UNIVERSO DA PESQUISA

Este capítulo foi estruturado a partir de quatro subtópicos para melhor compreensão da sua organização. O primeiro - Notas introdutórias - no qual a temática Psicomotricidade é contextualizada e a sua relação com os processos de ensino-aprendizagem, tal como estabelecemos reflexões sobre a importância das práticas psicomotoras para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Sucessivamente, o segundo – A pesquisadora e o objeto de estudo - onde buscamos evidenciar a relevância desta pesquisa, justificando a escolha, tal como, estabelecendo relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa, a partir de vivências que propiciaram essa correlação entre pesquisadora e objeto de estudo.

De forma concomitante, o terceiro - Estado da arte: interlocução com outros estudos sobre Psicomotricidade na Educação Infantil – apresentamos o levantamento acerca dos estudos publicados no período de 2018 a 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Periódico Capes, possibilitando o conhecimento sob em quais contextos outras pesquisas foram realizadas, apresentando aproximações e/ou distanciamentos com o objeto deste estudo a partir dos eixos pesquisados. Por último, o quarto - Delineando os objetivos e as questões da pesquisa - definindo os objetivos gerais e específicos e as questões que norteiam este trabalho.

1.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Fatores políticos sociais, políticos, econômicos e culturais representam índices de transformações no mundo contemporâneo, incluindo, neste cenário, o âmbito educativo. Esse movimento de constante mudança está relacionado ao campo escolar, na medida em que seu papel na sociedade almeja que sejam desenvolvidos capacidades e conhecimentos a fim de tornar os sujeitos autônomos, críticos e conscientes. Logo, essa relação escola e sociedade reflete no desenvolvimento das práticas pedagógicas atuais nas instituições de ensino.

Diante disso, essa conjuntura incide diretamente na forma como a escola vislumbra a formação dos indivíduos, nas várias nuances em que consistem os processos de ensinar e aprender. Logo, às instituições educativas é incutido o papel de consolidação dos assuntos que circundam os processos de ensino-aprendizagem.

Tendo a escola como *lócus* de atuação dos profissionais em educação, faz-se necessário refletir de que forma as práticas pedagógicas estão inseridas no campo que envolve a Psicomotricidade. Esse processo torna-se necessário ao refletir consoante ao contexto em que transitam o entendimento dos profissionais da educação acerca da ampliação de conhecimentos, tal como os aspectos inerentes à formação continuada, que visam promover possibilidades e estratégias para pensar no âmbito educacional, criar, transformar, o que reverbera no desenvolvimento do indivíduo em várias dimensões.

Nesta perspectiva, compreendemos a fundamental importância de embasar teoricamente discussões que se voltam às crianças de 0 a 5 anos. Nesta conjuntura, assume vasta importância, a entrada da criança na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, pois representa um novo campo de experiências, interações e aprendizagens. No Brasil, o cenário social, histórico e político, reconhece as garantias e direitos fundamentais voltados à referida faixa etária. Desse modo, a Educação Infantil passou a ser refletida mediante a criança vista de forma integral, contemplada em seus aspectos físicos e psicológicos, a partir das interações e relações que constrói, estabelecendo diálogos e fundamentos imanentes ao campo das aprendizagens.

Esta dimensão possui respaldo em alguns documentos norteadores que subsidiam os assuntos envoltos à Educação Infantil, primordialmente estabelecido na Constituição Federal, fomentando a garantia e acesso à escolarização para as crianças de 0 a 5 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente documenta, no artigo 53º (Lei 8.069/90), o direito à educação, voltado ao desenvolvimento pleno do sujeito, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A importância do desenvolvimento da criança está instituída no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), como também, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os quais evidenciam a importância do brincar, das interações, do aprender, das relações construídas, ou seja, do desenvolvimento do indivíduo em sua completude.

Os documentos acima supracitados não citam o termo “Psicomotricidade” de forma explícita, porém, todos esses evidenciam a importância do movimento, do brincar, das experiências sensoriais, do ambiente, que é o fundamento da Psicomotricidade. Desse modo, é possível perceber a relação entre os direitos e garantias em conformidade com os aspectos do desenvolvimento da criança, o que estabelece uma relação de correspondência com esta Ciência, uma vez que contempla os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Para Alves (2016), os processos envoltos ao desenvolvimento estão presentes no centro da educação, abarcando os âmbitos cognitivo, afetivo e psicomotor.

Dentro desse cenário, é preciso refletir e repensar a respeito das práticas pedagógicas em que se estruturam os processos de ensino-aprendizagem, buscando meios de alcançar os sujeitos com base em estratégias que estimule, incentive, inclua e dinamize o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Pensar sobre a importância do fazer pedagógico remete ao papel incutido à escola, no sentido de compreender como a instituição de ensino articula-se cotidianamente em prol do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Em vista disso, percebemos o quanto a formação docente voltada à compreensão de cada fase do desenvolvimento da criança pode favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Essa dimensão dar-se-á mediante o conhecimento das aprendizagens essenciais, respeitando as fases do desenvolvimento de cada sujeito da ação educativa.

Esta relação pode ser desenvolvida por meio de experiências lúdicas. A definição da ludicidade encontra-se, muitas vezes, imbricada à de brincadeira, com o brincar, com os brinquedos e com os jogos. De acordo com Luckesi (2002), a ludicidade remete a um estado de ânimo em decorrência das atividades que são vivenciadas em sua plenitude. O autor reitera que “brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo” (Luckesi, 2000, p.21). Com base no exposto, neste trabalho ao nos referirmos às experiências lúdicas, estamos fazendo menção ao universo de atividades lúdicas presentes no âmbito escolar.

Ao falarmos nas experiências lúdicas, reforçamos que a escola precisa saber o momento de brincar livre e de forma intencional. Cabe salientar que o brincar livre da criança também é necessário. Esse brincar, de certa maneira, inclui elementos do desenvolvimento psicomotor, como por exemplo, a coordenação motora ampla, a coordenação motora fina, o equilíbrio, o esquema corporal entre outros.

Porém, de forma alinhada aos objetivos deste estudo, os quais estão voltados para a organização do trabalho pedagógico de forma articulada às práticas psicomotoras, compreendemos que as experiências lúdicas planejadas com intencionalidade podem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, quando o professor organiza o trabalho pedagógico pensando em contextos que oportunizem a criança a se desenvolver nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor, amplia os diferentes campos do desenvolvimento infantil e possibilita aprendizagens.

Nessa linha de pensamento, as experiências lúdicas representam um dos campos que abarcam o universo da educação psicomotora, as quais levem os indivíduos a construir

habilidades por meio do corpo em movimento. Essas experiências lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil favorecem esse processo motor, afetivo e cognitivo.

Desse modo, no campo educacional, essas experiências podem direcionar a organização do trabalho pedagógico. Conforme explana Kishimoto (2011), a utilização dos recursos lúdicos, com fins pedagógicos, age como ferramentas essenciais para os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. Portanto, as experiências lúdicas acompanham a criança em todo o processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento.

Trazer essa discussão para a Educação Infantil, fase em que os primeiros estímulos podem refletir em vários campos da vida do indivíduo, tendo como aparato as práticas psicomotoras na organização do trabalho pedagógico, revela práticas que vêm sendo desenvolvidas em prol do desenvolvimento infantil na esfera educacional. A respeito dessa formação profissional, Bueno (2014) aborda que:

[...] assumir a perspectiva psicomotora implica em superar a fragmentação e adotar um olhar a favor da complexidade e da totalidade do sujeito, incluindo assim, em sua forma de pensamento, uma transformação voltada um olhar sistêmico, visto que tal posicionamento repercute diretamente em sua prática (Bueno, 2014, p 38).

Essa visão acerca do indivíduo visto em sua integralidade representa significância para o contexto do âmbito educacional, especialmente no que compete à prática docente, no intuito de enfatizar que o desenvolvimento psicomotor é parte dessa integralidade e interfere nos processos de aprendizagem.

Historicamente, diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Neurologia, a Psicologia e a Educação Física se dedicaram a investigar a temática corpo, do mesmo modo que a compreensão de como as discussões têm sido traçadas durante o percurso histórico. Entretanto, são infindáveis as formas de abordagem e vários caminhos para conceber o corpo.

No campo educacional, agregando-se a essa discussão, Freire (1989) afirma, em suas ideias que, ao ingressar na escola, o corpo da criança também deve ser matriculado, isto é, coloca em evidência que o aluno não pode ser um mero receptor de conteúdos, devendo considerar corpo e mente nos processos de aprendizagem. Podemos verificar nessas concepções que o corpo é visto e sempre esteve presente nas práticas educativas, todavia, nem sempre foi levada em consideração a relação indissociável entre corpo e mente na educação.

Diante disso, no campo educacional, é de suma importância repensarmos as práticas escolares, na organização do trabalho pedagógico, pois, na Psicomotricidade, o corpo em movimento é palco das nossas vivências, sentimentos, emoções, bem como é base para

aquisição das funções cognitivas, ou seja, concretiza-se por meio do movimento com significado no qual é indissociável a relação entre corpo e mente.

Nesse contexto, a importância desta pesquisa possibilita, aos profissionais da educação, o entendimento acerca do que a prática psicomotora pode proporcionar em termos de benefícios voltados ao desenvolvimento da criança nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor, o que contempla os processos de ensino-aprendizagem de forma multifacetada, global.

Portanto, buscar a compreensão das práticas psicomotoras em consonância à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil permite traçar reflexões sobre a importância deste estudo para a prática profissional dos(as) docentes que atuam nesta etapa educacional. Sob essas circunstâncias, o professor(a) pode exercer suas funções tomando como base a formação integral dos indivíduos. Por formação integral entendemos o desenvolvimento dos sujeitos para além do âmbito cognitivo, pois circundam-se as dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais, motoras, dentre outras, nos processos de ensino-aprendizagem, estabelecendo conexão entre teoria e prática.

A seguir, apresentaremos a relação da pesquisadora com o objeto de estudo.

1.2 A PESQUISADORA E O OBJETO DE ESTUDO

A inserção na Universidade representa a possibilidade de um novo mundo, amplo, complexo, cheio de expectativas, curiosidades e anseios pelo saber, a partir dos assuntos apresentados, sejam estes de natureza simples ou densas. Esse universo interliga-se às teorias e fundamentações, em meio à prática, como formas de revelar um campo repleto de ideias e princípios, nesse espaço de saberes.

Não obstante, a consecução de conhecimentos advindos das discussões envoltas ao campo universitário configura-se conforme um veículo de transformação. A autenticidade para com as próprias convicções é agregada ao espaço acadêmico, conferindo viabilidade para reconstrução e assimilação de novos saberes. Em meio às reflexões acima suscitadas, o campo de conhecimento acadêmico se tornou concreto no ano de 2016, após o meu¹ ingresso na Universidade Federal da Paraíba, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Pedagoga desde 2021, meu percurso como pesquisadora sempre esteve relacionado à Educação Infantil. Na graduação, a pesquisa realizada buscou abarcar as relações de afetividade

¹ No tratamento das subjetividades da pesquisadora, as reflexões estarão na primeira pessoa do singular. Em outros momentos, assumiremos a escrita na terceira pessoa do plural, visto que não dialogo sozinha neste estudo.

e sua contribuição para o desenvolvimento pleno da criança, mediante o trabalho intitulado: A afetividade no processo de desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil, orientado pela professora Dra. Andréia Escarião, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A referida pesquisa consistia em um estudo de caso, apresentando como objetivo principal “compreender de que forma as relações de afetividade contribuem para o desenvolvimento pleno da criança”, sob a perspectiva de docentes de uma escola infantil, em João Pessoa. Tendo em vista os achados da pesquisa, foi possível perceber as especificidades envolvidas ao desenvolvimento e aos processos de ensino-aprendizagem da criança, mediante a presença da afetividade, o que resulta em aprendizagens significativas.

Assim, ao longo da graduação, a partir dos estudos e discussões em sala, alguns assuntos foram adentrando em meus questionamentos, entre eles, destaco o desenvolvimento integral do indivíduo, especialmente discutido na infância e, neste momento, percebi a influência do afeto nos assuntos que permeiam as relações de ensinar e aprender no campo escolar. Essas indagações passaram a se expandir e a suscitar respostas a partir da inserção no campo profissional. A minha trajetória na Educação, especificamente a atuação docente, ocorreu de forma simultânea ao curso de Pedagogia, no ano de 2017 trabalhando com crianças inseridas na Educação Infantil, com idades de 3 a 5 anos, o que se estendeu até o ano de 2023.

No início da atuação profissional com as crianças de 3 anos, pude perceber o quanto as relações de afeto, as interações, a confiança estabelecida no âmbito educacional proporcionam resultados significativos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse percurso, o lugar para trocas de afetos sempre esteve presente na minha relação para com os educandos. O espaço para escuta, para brincadeiras e também, partilha de conhecimentos. Esse cenário sempre me encantava e me levava a querer desvelar ainda mais esse universo.

Todavia, refletindo sobre as minhas vivências exercendo a função de professora, percebi que as brincadeiras sempre se fizeram presente no contexto da Educação Infantil e sempre me fiz, também, presente em uma relação construída com as crianças. Esse sentimento de troca e de interações levou-me a pesquisar outros fatores do desenvolvimento que podem estar relacionados ao brincar, ao movimento. Durante a perquisição, deparei-me com conceitos envolvidos ao desenvolvimento integral do indivíduo, o qual incluía para além do âmbito afetivo, o cognitivo e o motor. Todavia, por mais que em algum aporte teórico tenha abarcado todos estes aspectos no trabalho da graduação, não houve, no meu ver, um detido aprofundamento, pois o foco do estudo contemplava apenas uma dimensão.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa Processos Ensino-Aprendizagem, o objeto de estudo foi se reconstruindo, pois, a proposta submetida em projeto de pesquisa abarcava em seu título as dimensões envolvidas à Psicomotricidade de forma separada, sem o nome desta Ciência. Dessa forma, após a primeira reunião com o meu orientador, professor Dr. Joseval dos Reis Miranda, o objeto foi aperfeiçoado.

A partir desse momento, novos olhares foram lançados acerca do percurso a ser trilhado, após a elucidação do estudo voltado para a referida temática. Assim, ficou evidenciada a organização do trabalho pedagógico, de modo que redirecionei o olhar para os fatores do desenvolvimento infantil e também para a faixa etária de 5 anos, com a qual iremos trabalhar. No mesmo sentido, direcionamos os caminhos e estratégias que podem nortear o docente no exercício da sua função, a partir das práticas psicomotoras.

Nesse ínterim, cabe ressaltar que a escolha para focalizar os estudos com crianças de 5 anos, para a construção desta pesquisa, se deve ao fato de demarcar a última etapa da Educação Infantil. Nesta etapa, é possível enxergar de forma mais debruçada o processo evolutivo da criança, levando em consideração os fatores do desenvolvimento infantil para referida faixa etária, bem como os documentos norteadores desta etapa educacional.

Ademais, outras contribuições subsidiaram esse processo de conhecimento quando cursei a disciplina Seminários em Processos Ensino-Aprendizagem, Formação de Educadores (as) e Prática Pedagógica, na qual foram propiciados momentos de aprofundamento acerca da pesquisa a ser desenvolvida, expandindo as concepções acerca da prática docente e de como a organização do trabalho pedagógico, com caráter intencional, influencia nos processos de ensino-aprendizagem. A partir dessa compreensão, detendo-se à figura do professor, em “sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer-se, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (Franco, 2015, p. 605).

Em face do exposto, o meu interesse por esse estudo remete às experiências profissionais adquiridas, em decorrência da função docente exercida no contexto da Educação Infantil, atuando nesta modalidade desde 2017, aprendendo, participando e sentindo que os processos de ensinar e aprender englobam fatores múltiplos e projetam essas aprendizagens em cada sujeito que é único e possui suas especificidades.

Nesse prisma, após perceber que, no âmbito profissional, pouco ou nenhum conhecimento por parte do corpo docente acerca da Psicomotricidade é contemplado, tal como o distanciamento do entendimento das experiências lúdicas como elementos essenciais nos

processos de ensino-aprendizagem, sem a intencionalidade subsidiada a partir do trabalho pedagógico, nos inclinamos às experiências concretas que impulsionaram o desenvolvimento deste estudo.

Dessa forma, surgiu o interesse em aprofundar o tema em consonância à Educação Infantil, pois sempre estive envolvida e reconheço a importância dos estímulos dados nesta fase da educação básica como propulsora do desenvolvimento e dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, apresento a importância de expandir os estudos acerca dessas especificidades, sabendo que “[...] o ato de pesquisar deve apresentar características específicas. Não buscamos com ele qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2012, p.9).

No âmbito dessa discussão, a presente pesquisa está relacionada à organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil, às práticas psicomotoras, aos processos de ensino-aprendizagem mediados pelos conceitos de desenvolvimento psicomotor, trabalho pedagógico e direitos e garantias da criança na Educação Infantil. Em outras palavras, inclui-se os pressupostos do desenvolvimento, em sua completude para a referida faixa etária que se insere na educação infantil.

Diante disso, apontamos, a seguir, a pertinência de esmiuçar pesquisas desenvolvidas, com bases semelhantes ao nosso objeto de investigação, atentando para os aspectos investigados nesses trabalhos, a fim de constatar similaridades de relevância deste estudo. De forma subsequente, essas pesquisas foram revisitadas, no tópico a seguir, por meio do Estado da Arte.

1.3 ESTADO DA ARTE: INTERLOCUÇÃO COM OUTROS ESTUDOS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A realização do levantamento acerca dos estudos que circundam as práticas psicomotoras na Educação Infantil buscou apreender sob quais contextos outras pesquisas foram realizadas voltadas para o objeto desta investigação a fim de compreender como a temática foi abordada em outras produções científicas. Para tanto, torna-se fundamental levar em consideração seus respectivos descritores, que favorecem o levantamento das perspectivas desenvolvidas no referido campo do conhecimento, bem como seus resultados apontados, impulsionando outros aspectos ainda não enredados, favorecendo os meios para a identificação das possíveis lacunas existentes, o que culmina em novos caminhos a serem explorados.

No sentido de ampliar o entendimento acerca da dinâmica veementemente relacionada ao processo educacional, julga-se necessário conjecturar o estado da arte, pois:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Esse delineamento do estado da arte permite atestar a relevância acadêmica deste estudo, evidenciando as similitudes e diferenças acerca do objeto desta pesquisa em paralelo ao que já foi investigado pelos pesquisadores.

Romanowski e Ens (2006, p. 38-39) afirmam que o estado da arte oportuniza “apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros”. Nessa perspectiva, esse movimento em busca da categorização de um campo ou determinada área do conhecimento, torna possível desvelar pesquisas desenvolvidas em seu caráter multifacetado sob diversas óticas. Ferreira (2002) reforça a importância de fazer o estado da arte, segundo esse entendimento:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p.258).

A partir da dimensão abordada por Ferreira (2002), o mapeamento aqui realizado teve como enfoque a inteiração dos aspectos que se voltam aos estudos confluentes apreciados e publicados no período que corresponde aos últimos cinco anos (de 2018 a 2022), disponibilizados em duas bases de dados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Periódico Capes. O levantamento dos dados ocorreu entre julho e agosto de 2023 na BDTD. No Periódico Capes, a pesquisa se deu no mês de junho de 2024. Em vista disso, são oportunas as palavras de Medeiros, Fortunato e Araújo (2023):

O pesquisador recorre a inúmeras fontes bibliográficas de consulta, dentre elas citamos as dissertações, as teses e os artigos publicados em anais e eventos acadêmicos importantes na área, bem como os artigos publicados em periódicos científicos (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023, p.7).

É válido salientar que a busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Periódico Capes exprimem confiança e segurança em suas fontes. Nesse contexto, a justificativa para a escolha das bases mencionadas levou em consideração esses fatores, visto que reúnem conteúdo de extrema relevância para o desenvolvimento científico, mediante a contribuição vários Programas de Pós-Graduação brasileiros, além de conteúdos assinados com editores e associações científicas internacionais.

Dentro desse cenário, o recorte temporal foi delimitado para os últimos cinco anos (2018 a 2022), por reconhecermos que, anterior a este período, os trabalhos foram abordados em outras perspectivas, o que tornaria essa pesquisa repetitiva.

Por conseguinte, a busca do estado da arte desenvolveu-se, inicialmente, a partir da BDTD, com base no seguinte alicerce: psicomotor ou psicomotricidade e Educação Infantil.

A realização da perquisição se deu a partir de alguns critérios, a saber: 1. O trabalho precisava englobar crianças inseridas no contexto da Educação Infantil; 2. É necessário que esteja dentro do recorte temporal estabelecido (2018-2022); 3. O idioma selecionado deve ser em português; 4. Os trabalhos selecionados precisam conter em seu título ou palavras-chave os termos: psicomotor ou psicomotricidade, e estar relacionado à Educação Infantil; 5. O tipo de documento concentra-se nas teses e dissertações; 6. E, por fim, os trabalhos devem relacionar-se ao campo da educação, levando em consideração os aspectos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem.

No primeiro momento foram utilizados os descritores “psicomotor” e “Psicomotricidade”, sem combinações, resultando em 494 teses e dissertações, em todo banco de dados, para o primeiro termo, e 119 teses e dissertações, para o segundo termo, ambos abarcando a temática em variadas áreas do conhecimento. Esse processo foi realizado com intuito de conceber como a temática encontra-se posta de forma mais ampla.

Ao adotar os eixos temáticos “psicomotor” e “educação infantil”, entre aspas, sem estabelecer o refinamento de busca, em todo banco de dados foram encontrados 42 trabalhos, sendo 35 dissertações e 7 teses. A fim de atingir maior aproximação com o objeto, no segundo momento, foi realizada a busca avançada, seguido dos campos a serem preenchidos: idioma em português; ano de defesa (2018-2022), tipo de documento (teses e dissertações); e

correspondência da busca (todos os termos). Essa busca gerou um resultado de 16 trabalhos, sendo 13 dissertações e 3 teses. Desse quantitativo foram selecionadas 3 dissertações que mais se aproximaram do objeto de estudo confluyente a esta pesquisa, pois conglobam as práticas psicomotoras no cenário da Educação Infantil e os aspectos de ensino-aprendizagem.

O mapeamento das produções dos trabalhos científicos produzidos partiu da leitura de seus resumos, introduções e considerações finais. Estas pesquisas possuem similitudes no que dizem respeito ao objeto de estudo investigado nesta pesquisa, pois dialogam sobre as práticas psicomotoras e suas implicações no contexto da Educação Infantil, estabelecidos a partir de enfoques específicos. Dessa forma, o Quadro 1 a seguir promove essa sistematização:

Quadro 1- Estado da Arte - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018 – 2022)

AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ÁREA	TIPO/ANO
Emerson Matos de Oliveira	Análise do trabalho psicomotor no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças na Educação Infantil	UNITAU - Educação	Dissertação (2019)
Fabíola Aparecida Faria Ribeiro	“A ALEGRIA DA CONQUISTA”: Análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil	UFMG - Educação	Dissertação (2021)
Andressa Mayra de Lima Busto	Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil	UNESP - Educação	Dissertação (2022)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2023).

A partir do Quadro 1, explicitaremos o que foi possível depreender dos referidos trabalhos, tendo em vista o desenvolvimento de cada um, mediante os objetivos dos pesquisadores supracitados. A Dissertação intitulada “Análise do Trabalho Psicomotor no Desenvolvimento Motor e Cognitivo de Crianças na Educação Infantil”, de Oliveira (2019) teve como princípio estabelecer uma conexão entre a motricidade em consonância aos aspectos cognitivos diretamente ligados ao desempenho escolar.

O pesquisador, Oliveira (2019), procurou analisar qual a correlação entre o desenvolvimento motor e os aspectos cognitivos a partir de um projeto de aulas direcionadas à educação psicomotora, realizadas no contexto coletivo da Educação Infantil, envolvendo crianças de quatro e cinco anos em um município do Vale do Paraíba Paulista, os quais foram divididos em grupos a depender do tipo de envolvimento no projeto de educação psicomotora desenvolvido na escola. O referido projeto tem como premissa garantir a indissociabilidade entre motricidade e desempenho escolar, com aulas semanais desenvolvidas por professores de Educação Física, na referida rede de ensino, onde o autor realizou sua pesquisa voltada aos alunos da Educação Infantil.

Em seus procedimentos metodológicos, o autor utilizou uma bateria de provas motoras, na qual os sujeitos foram avaliados e classificados de acordo com a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e idade cronológica e, também, aplicação de questionário direcionado aos educandos. Os resultados foram analisados a partir dos critérios estabelecidos na Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), utilizando-se da estatística descritiva, tendo como análise os participantes e não participantes do projeto.

Após a realização da pesquisa, Oliveira (2019) evidencia a necessidade de perceber de que forma o desenvolvimento dos educandos segue concomitante aos aspectos subjetivos dos sujeitos investigados, como por exemplo, as condições socioeconômicas, as atividades realizadas para além do campo escolar, o espaço físico oferecido pelas instituições de ensino, e a forma como os docentes organizam o trabalho pedagógico, direcionado às práticas psicomotoras. O autor acrescenta em sua pesquisa que a Psicomotricidade se encontra ancorada a partir das relações psíquicas, motoras e afetivas.

Oliveira (2019) apresenta em seu trabalho uma discussão sobre a Psicomotricidade voltada às aulas de Educação Física, articulando os aspectos do desenvolvimento motor consoante ao âmbito cognitivo, não abordando de forma profícua a afetividade, o que faz parte da tríade envolta ao campo da Psicomotricidade, isto é, a afetividade, cognição e ato motor.

Dessa forma, distancia-se do objeto de estudo desta pesquisa por voltar-se apenas às aulas de Educação Física, assim como, não abarca como docentes que atuam na Educação

Infantil organizam seu trabalho articulado às práticas psicomotoras, o que engloba o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo em prol dos processos de ensino-aprendizagem. Aproxima-se ao tecer discussões importantes no campo teórico, pois aborda aspectos da Psicomotricidade e desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil.

A pesquisa desenvolvida pelo autor, estabelecida por meio dos aspectos envolvidos à Psicomotricidade, por mais que não tenha como foco abordar como o trabalho docente é organizado em prol dos processos de ensino-aprendizagem, evidencia como a educação voltada para o desenvolvimento global da criança tem sido cada vez mais difícil.

Nesse contexto, o lúdico e o brincar com intencionalidade vêm perdendo espaço para as avaliações e metas que as instituições precisam alcançar. Assim, “o trabalho escolar mal direcionado ou não avaliado pelos profissionais que compõe a equipe pedagógica da escola, tendo como base os elementos citados, pode acarretar em perdas na aprendizagem” (Oliveira, 2019, p. 10). Esta afirmação corrobora ainda mais para o desenvolvimento deste estudo.

Por outro lado, o trabalho de Ribeiro (2021), teve como objetivo compreender e analisar o processo de apropriação da autonomia dos movimentos psicomotores (engatinhar, ficar de pé com e seu apoio, andar, descer e subir o escorregador) de uma criança, ao longo de três anos, tendo como foco o processo de apropriação da autonomia dos movimentos psicomotores. A autora recorreu à abordagem teórica e metodológica baseada na Psicologia Histórico-Cultural e na Etnografia em Educação.

Ribeiro (2021) também realizou sua pesquisa, no contexto coletivo da Educação Infantil, em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Para a coleta de dados, a autora utilizou-se da observação participante, realizou videogravações, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados a partir da abordagem microgenética proposta por Vigotski². A autora afirma que, a partir das análises realizadas, foi possível perceber que não se trata apenas do aparato motor de forma isolada, mas, configura-se como psicomotor por dialogar diretamente com as emoções e pensamentos.

No que remete aos aspectos das práticas psicomotoras, Ribeiro (2021), reafirma que os fatores do desenvolvimento dos movimentos encontram-se ligados à dimensão afeto/cognição, a partir das relações de interações estabelecidas, voltado para a significação que concernem às crianças.

²A autora Ribeiro (2021) escreveu Vigotski utilizando a letra “i” na primeira e na última sílaba, diferente da escrita que usei neste trabalho. Porém, o nome do autor utilizando a consoante “y” na primeira e na última sílaba, isto é, Vygosty, não sofre influência. Portanto, consideraremos as duas formas de escrita por se tratar do mesmo autor, sendo admitidos ambos os usos.

A autora, em seus estudos, entende a Psicomotricidade no campo da autonomia dos movimentos, desenvolvendo sua pesquisa com bebês, desde sua inserção no berçário, ancorando-se na pesquisa etnográfica, totalizando três anos de observação, não sendo o nosso foco, mas apresentando discussões pertinentes à dimensão relacionada às práticas psicomotoras.

Em seu trabalho, Ribeiro (2021) reconhece que não se trata apenas do ato motor de forma isolada e argumenta acerca da integralidade da Psicomotricidade que engloba os fatores cognitivos e emocionais. Sua investigação aproxima-se deste objeto de estudo ao compreender estes aspectos globais da criança, bem como seu aporte teórico dialoga com aspectos da infância e desenvolvimento psicomotor. Contudo, se distancia nos objetivos, os quais não procuram analisar como o trabalho pedagógico pode ser organizado acerca da temática em relevo, e, também, por abordar de maneira mais específica as ações autônomas das crianças, ou seja, ao que é inerente às conquistas de determinados movimentos.

O trabalho desenvolvido pela autora Busto (2022), teve como objetivo geral “propor recomendações ou possibilidades de estratégias pedagógicas para professores da Educação Infantil com base na relação entre perfil psicomotor de crianças com TEA e as competências indicadas na BNCC”. Diante disso, a autora procurou investigar crianças de 4 a 5 anos e 11 meses com diagnóstico de transtorno do Espectro Autista (TEA), em consonância ao desempenho psicomotor com o objetivo de melhorar o desempenho escolar.

A autora utilizou-se da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), também utilizada por Oliveira (2019), para avaliar o perfil motor das crianças, utilizando, em paralelo, as competências estabelecidas na BNCC, no que correspondem aos aspectos psicomotores por meio de exploração e manipulação documental. Os resultados foram refletidos a partir de uma análise descritiva, com os dados obtidos na EDM e a análise documental seguiu um roteiro de categorização, tendo como norte a análise de conteúdo.

Busto (2022) afirma que o desenvolvimento da sua investigação pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no que tange aos aspectos psicomotores, funcionando como uma ferramenta para o educador melhor direcionar e mediar o desenvolvimento das crianças, culminando em maiores possibilidades de aprendizagem. A autora coloca como estratégias para desenvolvimento motor os jogos, as danças e as dramatizações.

Apesar de, em sua pesquisa, a autora não ter como enfoque a análise o desenvolvimento do trabalho docente voltado às práticas psicomotoras, que é o foco deste estudo, sua perspectiva contribui para pensar a diversidade e profundidade de possibilidades expandido possibilidades e perspectivas correlatas ao campo da Psicomotricidade.

Assim, Busto (2022) direcionou os aspectos psicomotores, especificamente à aquisição de habilidades motoras, comunicativas e sociais, diretamente ligadas a fatores da aprendizagem, voltados para crianças matriculadas no ensino regular, com diagnóstico de TEA, o que difere deste estudo por não tratarmos da Educação Especial de forma isolada. Sua pesquisa à nossa ao tratar, em seu aporte teórico, de aspectos do desenvolvimento motor e como estes podem ser pensados na escola, bem como encontram-se estabelecidos no contexto da Educação Infantil.

Os trabalhos desenvolvidos por Oliveira (2019), Ribeiro (2021) e Busto (2022) tecem discussões pertinentes acerca do campo que corresponde às práticas psicomotoras, tendo em vista a conjuntura da Educação Infantil. Nesse sentido, os pesquisadores ancoram suas pesquisas sob óticas diferentes, sempre evidenciando a importância dos aspectos psicomotores.

Já Oliveira (2019) teve como intento analisar a correlação entre desenvolvimento motor e os aspectos cognitivos ligados ao desempenho escolar a partir de um programa de educação psicomotora na escola onde realizou sua pesquisa. Por outro lado, Ribeiro (2021) abordou a Psicomotricidade sob o viés da consecução de autonomia, ou seja, a conquista de determinados movimentos das crianças, por meio da pesquisa etnográfica. Por conseguinte, Busto (2022) ancorou-se, especificamente, nos aspectos concernentes à Educação Especial, realizando sua pesquisa sob a ótica de sugerir possíveis estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas com base no perfil psicomotor de crianças com TEA, mediante as competências que servem de aporte e direcionamento de questões cognitivas, pessoais e sociais, contidas na BNCC.

As peculiaridades encontradas nos trabalhos acima que se desdobram sob a temática Psicomotricidade divergem entre si e, também, se distanciam deste objeto de estudo, visto que buscam analisar como docentes que trabalham na Educação Infantil organizam seu trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras em prol dos processos de ensino-aprendizagem. Porém, os trabalhos encontrados e o trabalho aqui desenvolvido aproximam-se na medida em que procuram possibilitar os meios para que os educandos possam desenvolver-se de forma global, nos aspectos inerentes à aprendizagem.

Ainda na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em segundo momento, foi utilizado o descritor “práticas psicomotoras”. Após isso, foram encontrados, em todo banco de dados, 150 teses e dissertações. Em seguida, foi realizada a busca avançada a partir dos critérios estabelecidos para seleção dos trabalhos que tecem relação de proximidade com este objeto de estudo, utilizando o mesmo descritor, a partir dos seguintes campos: idioma em português; tipo de documento (teses e dissertações); ano de defesa (2018-2022); e, correspondência da busca (todos os termos).

A busca resultou em 57 pesquisas em todo banco de dados, sendo 39 dissertações e 18 teses, nas mais variadas áreas do conhecimento. Contudo, depois de realizar a leitura de seus resumos, introduções e considerações finais, apenas um trabalho, entre os mencionados, se aproxima da temática aqui desenvolvida, uma vez que foi concebido na Educação Infantil e, também, norteou-se por questões que cotejam os processos de ensino-aprendizagem, o qual consiste no foco deste estudo. Dessa maneira, o resultado encontra-se explicitado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Estado da Arte - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018 – 2022).

AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ÁREA	TIPO/ANO
Bruna Nogueira Pereira	Equoterapia e Psicomotricidade: o brincar no processo educativo da criança com transtorno do espectro autista	UFRRJ - Educação	Dissertação (2019)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2023).

Em sua dissertação, Pereira (2019) buscou investigar como se dá o desenvolvimento da escolarização de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no ensino regular, a partir da Psicomotricidade via Equoterapia Educacional. Para tanto, a investigação foi conduzida a partir do projeto Equoterapia Educacional junto à Escola CAIC Paulo Dacorso Filho, localizada no terreno da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujo objetivo consiste em atender crianças e jovens com deficiência ou necessidades educacionais, incluídos na referida escola de Educação Básica, com vistas à promoção de atividades lúdicas e interativas.

A autora ressalta, em seu percurso teórico, a Psicomotricidade inserida na equoterapia, com foco à criança autista. Assim, recorreu ao estudo de caso direcionado para uma criança de cinco anos na condução e desenvolvimento de sua pesquisa que faz parte do projeto acima mencionado, ancorando-a na observação sistemática, em relatórios, arquivos escolares, laudos clínicos, apontamentos em diários de campo, recursos audiovisuais e entrevistas com a família e com os agentes educacionais.

Pereira (2019) traz reflexões pertinentes ao campo educacional, em consonância à Psicomotricidade, ao posicionar os processos de ensino-aprendizagem sob o viés da educação

inclusiva, tendo em vista as práticas pedagógicas desenvolvidas para estudantes com deficiência.

No trabalho desenvolvido pela autora, a equoterapia foi discutida como prática colaborativa somada às outras estratégias pedagógicas a fim de inserir o estudante autista na escola. Seus resultados evidenciam que a Psicomotricidade na equoterapia escolar surgiu a partir da possibilidade de promover atividades brincantes e também a compreensão do sujeito da pesquisa, no intuito de fomentar os planos de intervenção pedagógica formulados pela professora regente, articulados ao que é desenvolvido pelos mediadores da equoterapia, dentro de uma abordagem prática, enfatizando o lúdico em seus atendimentos.

Em sua análise, foi possível inferir que as atividades psicomotoras desenvolvidas destacaram a indivisibilidade entre a cognição e a afetividade, ao passo em que o sujeito da pesquisa se envolveu em estimulações a partir das ações brincantes associadas à atuação junto à equoterapia. Assim, Pereira (2019), ao finalizar sua investigação, constatou que essa dimensão proporcionou uma quebra das nuances excludentes no campo educacional, que incidem diretamente nos processos de aprendizagem do educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pereira (2019) conduziu o campo das práticas psicomotoras associando a equoterapia como meio de intervir na inclusão de uma criança com TEA, articulando ao trabalho desenvolvido pela professora regente e pelos mediadores da equoterapia formas de garantir os meios adequados para que o sujeito pudesse desenvolver-se nas dimensões afetiva, cognitiva e motora, face aos processos de ensino-aprendizagem.

Como já destacamos, o estudo teve como foco a Educação Especial e a equoterapia, o que difere do objeto de nossa pesquisa, mesmo trazendo como abordagem o campo das práticas psicomotoras. Contudo, tece discussões pertinentes e reflexivas ao mostrar a pluralidade de caminhos que podem ser percorridos e explorados no campo educacional, especialmente na Educação Infantil, fase em que são dados os primeiros estímulos para que a criança seja mediada por ações que propiciem o desenvolvimento em sua integralidade, não apenas no âmbito cognitivo.

No intuito de expandir o mapeamento dos trabalhos que versassem sobre o objeto deste estudo, ainda na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi utilizada a combinação dos descritores “psicomotricidade”, “práticas pedagógicas” e “educação infantil”. Após essa combinação, foi realizada a busca avançada a partir dos critérios estipulados para a seleção dos trabalhos, os quais apresentam aproximação com a nossa temática, a partir da observação das

seguintes especificações: tipo de documento (teses e dissertações); idioma em português; ano de defesa (2018-2022); e correspondência da busca (todos os termos).

Essa perquisição gerou um resultado de 8 trabalhos de dissertação, sem resultados para teses. No entanto, um dos trabalhos presentes na listagem está presente no mapeamento anterior, o qual utilizou o descritor “práticas psicomotoras”. Em face disso, após a leitura de seus resumos, introduções e considerações finais, apenas um trabalho, entre esses, dialoga com o objeto de estudo aqui investigado, visto que foi conduzido por questões que permeiam a prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil, em consonância à educação psicomotora. Desse modo, o Quadro 3 apresenta esse resultado.

Quadro 3- Estado da Arte - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018 – 2022).

AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ÁREA	TIPO/ANO
Mayara Sequeira da Silva	A educação psicomotora como caminho para crianças com desenvolvimento típico e atípico: conhecimentos e práticas de professores na Educação Infantil	UFRPE - Educação	Dissertação (2022)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2025)

O trabalho de Silva (2022) buscou investigar quais são os conhecimentos que professores e professoras da Educação Infantil têm sobre a educação psicomotora e de que maneira eles os incluem em sua prática pedagógica centrada no trabalho com crianças que possuem desenvolvimento típico e atípico.

A autora ressalta, em sua discussão teórica, a educação psicomotora, com foco no desenvolvimento motor e suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças típicas e atípicas. O estudo de Silva (2022), ao abordar as crianças atípicas, refere-se, especificamente, às crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, utilizou, em sua pesquisa, questionários semiestruturados com quarenta professores e professoras regulares de sala de aula e, também, com aqueles que realizam o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, no município de Recife - PE.

O estudo desenvolvido por Silva (2022) apresenta objetivos importantes, ao procurar investigar os conhecimentos de professores e professoras acerca da educação psicomotora,

observando como tais profissionais incluem na sua prática docente os conhecimentos da educação psicomotora, bem como identificando atividades que promovem o desenvolvimento psicomotor de crianças típicas e atípicas. Seus resultados revelam que a Psicomotricidade ainda não é conhecida pela maioria dos professores da Educação Infantil, tampouco utilizada de maneira planejada. Nesse sentido, ao concluir sua investigação, Silva (2002) aponta para a necessidade de um olhar mais amplo acerca dessa temática e que esteja presente na grade curricular de cursos superiores.

O trabalho da autora teve como foco a educação psicomotora voltada para crianças típicas e atípicas, sobretudo crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de colocar como foco de suas discussões teóricas apenas o desenvolvimento motor, o que se distancia do objeto de estudo desta dissertação. Todavia, apresenta reflexões significativas sobre a educação psicomotora consoante à prática pedagógica de professores e professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem.

Para finalizar a busca na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi utilizada a combinação dos descritores “psicomotricidade”, “trabalho pedagógico” e “educação infantil”. Ao seguir para a busca avançada empregando os mesmos critérios de seleção, quais sejam: tipo de documento (teses e dissertações); idioma em português; ano de defesa (2018-2022); e correspondência da busca (todos os termos), obtivemos um total de 9 trabalhos de dissertação, sem resultados para teses. Desse quantitativo, dois trabalhos estabeleceram relação com os parâmetros de seleção. Porém, o primeiro foi mapeado anteriormente, ao utilizarmos o descritor “práticas psicomotoras”; o segundo, também foi selecionado a partir da combinação dos descritores “psicomotricidade”, “práticas pedagógicas” e “educação infantil”.

Diante do exposto, as descobertas finais do mapeamento desses trabalhos confluem na mesma perspectiva, ao promoverem a compreensão da Psicomotricidade na Educação Infantil como fator indispensável para o desenvolvimento da criança, sendo apreendida como base essencial para os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Nesse ínterim, o direcionamento para a organização do trabalho pedagógico representa fundamental importância, ao nos debruçarmos sobre a realização do processo como um todo, tendo como finalidade favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Em continuidade, foi realizada a busca no Periódico Capes, utilizando os descritores “psicomotricidade” e “práticas psicomotoras”. O termo psicomotricidade sem o uso dos filtros resultou em 270 artigos, visto que a base de dados considerou todo e qualquer artigo que apresentasse esse tema. Em seguida, foi realizado o refinamento a partir dos critérios

estipulados para seleção dos trabalhos que mais se aproximaram do objeto de estudo desta pesquisa, mediante as seguintes observações:

- a) É necessário abarcar crianças inseridas no contexto da Educação Infantil;
- b) Ter como recorte temporal os anos de 2018 a 2022;
- c) Idioma da pesquisa: Português;
- d) Conter em seu título ou palavras-chave os termos Psicomotricidade ou prática psicomotora e estar relacionado à Educação Infantil;
- e) Tipo de documento: Artigo;
- f) Ter relação com o campo da educação, considerando os fatores dos processos de ensino-aprendizagem.

De forma subsequente, tendo em vista os pontos mencionados, foi aplicado o filtro para o descritor “psicomotricidade” nos seguintes campos: acesso aberto; tipo de recurso (artigo); ano de criação (2018-2022); produção nacional; área (Ciências Humanas); e, idioma em português. Entretanto, após a leitura de seus resumos, introduções e considerações finais, o número de trabalhos apresentados no Periódico Capes passou para 5 produções.

No segundo momento, foi utilizado o descritor práticas psicomotoras sem o uso dos filtros, o qual gerou 30 resultados. Após considerar os critérios de seleção anteriormente mencionados, aplicando os mesmos filtros do primeiro descritor, foi encontrado apenas um artigo que foi selecionado no primeiro momento e também estava presente ao aplicar o segundo descritor. Em vista disso, seguiremos as análises tendo como fundamento os trabalhos selecionados a partir do descritor “psicomotricidade”. O mapeamento dessas produções, após a aplicação dos critérios determinados, segue organizado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4— Estado da Arte - Periódico Capes – artigos (2018 a 2022).

AUTORES	TÍTULO	REVISTA/ ANO DE PUBLICAÇÃO
Idonésia Collodel Benetti; Paulo Henrique Pinheiro de Barros; Fernanda Ax Wilhelm; Ana Paula de Rosa Deon e João Paulo Roberti Junior	Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da Educação Infantil na Amazônia setentrional	Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia (2018)
Silvia Fernanda de Souza Lordani e Marília Bazan Blanco	Percepção dos professores da Educação Infantil acerca da Psicomotricidade	Revista Olhar de Professor (2019)
Kellynay Lima Souza e Luana Reverti de Araújo Silva	A importância do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil	Minerva Magazine of Science (2019)

Denise Aparecida Goss Schwartz	A Psicomotricidade e a aprendizagem na Educação Infantil	RECIMA21 (2021)
Bruna Eduarda Rocha	Psicomotricidade e o brincar para o processo de aprendizagem na Educação Infantil	Núcleo do Conhecimento (2021)

Fonte: Periódico Capes (2024)

No trabalho de Benetti *et al.* (2018), a investigação teve como objetivo analisar a concepção de professoras sobre a relação entre Psicomotricidade e Educação Infantil, partindo das vivências das docentes no dia a dia da sala de aula. Os autores evidenciam em seus estudos a importância da Psicomotricidade no período da infância, enfatizando que as funções psicomotoras começam a se desenvolver nesta etapa. O olhar neste processo de perquisição aponta que o conhecimento docente acerca da temática pode auxiliar em projetos e programas de intervenção, a fim de possibilitar uma resposta positiva da criança em relação ao desempenho nas atividades cotidianas.

Ainda sob observação deste trabalho, após a realização da pesquisa, os resultados demonstram que as professoras consideram a correlação entre a Psicomotricidade e a Educação Infantil, porém, no desenvolvimento das atividades psicomotoras apresentaram dificuldades para conceituar funções psicomotoras, principalmente à orientação espacial. Além disso, pontuaram a dificuldade para a realização dessas atividades em função da falta de materiais. Os autores também fazem ponderações sobre a necessidade de difundir o campo da Psicomotricidade, sobretudo na Educação Infantil, reiterando que o afeto, a cognição e movimento são inseparáveis. Embora esse trabalho se aproxime da nossa abordagem, ao compreender a relação indissociável entre afetividade, cognição e afeto, tal como a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, distancia-se do nosso objetivo central, pois não possui como centro das discussões a organização do trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras.

Lordani e Blanco (2019), por sua vez, se debruçaram na compreensão da Psicomotricidade e a sua importância para a aprendizagem da criança na percepção dos professores que atuam na Educação Infantil. As autoras ressaltam que a Psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento da criança em seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos e, para tanto, a Educação Infantil consiste em uma etapa favorável para a estimulação dos aspectos psicomotores, visto que as práticas psicomotoras no campo escolar

exprimem relação direta com as dificuldades de aprendizagem. O trabalho desenvolvido aproxima-se deste objeto de estudo ao abordar as esferas cognitiva, afetiva e motora como essenciais no desenvolvimento infantil e distancia-se por discutir, em sua essência, a Psicomotricidade voltada para a prevenção das dificuldades de aprendizagem, o que não consiste em nosso foco desta pesquisa.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido por Souza e Silva (2019) buscou compreender a importância do desenvolvimento da Psicomotricidade na Educação Infantil, ao notabilizar que esse campo de estudo está presente nas atividades de motricidade das crianças. Dessa forma, o movimento contribui para o conhecimento da criança acerca do próprio corpo, indispensável para o desenvolvimento global e fundamental para os processos de aprendizagem dos sujeitos. As autoras apresentam em sua discussão a implementação e trabalho da Psicomotricidade por meio das atividades lúdicas em prol do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo no ato de brincar, o que se aproxima deste estudo, por tratarmos as experiências lúdicas como importantes ferramentas para os processos de ensino-aprendizagem. Porém, distancia-se desta pesquisa ao fomentar reflexões sobre a Psicomotricidade como um meio de auxiliar a criança na alfabetização, não sendo esta a discussão central deste estudo.

Schwartz (2021) pesquisou a importância da Psicomotricidade com foco na aprendizagem, a partir dos estímulos realizados com as crianças, tendo em vista os jogos e brincadeiras, reiterando a importância para a fase da Educação Infantil, dado o período de formação psicomotora. Em seu trabalho, contemplou dicas de jogos que podem ser realizados pelas professoras, a fim de estimularem a aprendizagem das crianças. Ainda que Schwartz (2021) apresente o lúdico no desenvolvimento das práticas psicomotoras, referencial incluído em nosso estudo, em seus estudos aborda, como objetivos, alguns déficits de aprendizagem e o que é possível fazer para saná-los, representando um ponto de ruptura com esta pesquisa, pois não discutimos este aspecto.

Rocha (2021) se propôs a refletir sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil, tendo como fundamento os jogos e brincadeiras como meios de promover a aprendizagem e responsáveis por incluir os âmbitos afetivo, cognitivo e motor. Neste ponto, esse direcionamento em seus estudos se aproxima das discussões apresentadas neste trabalho, pois abordamos as expressões lúdicas como fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem mediante as práticas psicomotoras. Entretanto, a pesquisa realizada pela autora, ainda que aborde o lúdico como suporte para o âmbito educacional, distancia-se por não englobar a organização do trabalho pedagógico para o seu desenvolvimento, sendo esta a base desta pesquisa.

Para finalizar a busca no Periódico Capes, no momento seguinte foi utilizada a combinação dos descritores “psicomotricidade”, “práticas pedagógicas” e “educação infantil”, a qual resultou no total de 6 artigos. Posteriormente, utilizamos os critérios de seleção dos trabalhos que mais dialogam com o objeto de estudo desta pesquisa, observando algumas especificações, a entender: 1. É necessário que o trabalho esteja voltado para crianças inseridas no contexto da Educação Infantil; 2. Ter como recorte temporal os anos de 2018 a 2022; 3. O idioma da pesquisa deve ser português; 4. Os trabalhos precisam conter em seu título ou palavras-chave os termos: psicomotricidade, práticas pedagógicas e estar relacionado à Educação Infantil; 5. O tipo de documento concentra-se nos artigos; 6. E, por último, os trabalhos devem ter relação com o campo da educação, considerando os aspectos dos processos de ensino-aprendizagem.

Em seguida, levando em consideração os critérios anteriormente apresentados, foi aplicado o filtro com a combinação dos descritores “psicomotricidade”, “práticas pedagógicas” e “educação infantil” nos seguintes campos: acesso aberto; tipo de recurso (artigo); ano de criação (2018-2022); produção nacional; área (Ciências Humanas); e, idioma em português. Após a leitura de seus resumos, introduções e considerações finais, além dos critérios de seleção e dos filtros aplicados, apenas um artigo atende ao que foi intencionado. Nesse sentido, o Quadro 5 apresenta esse resultado:

Quadro 5 – Estado da Arte - Periódico Capes – artigos (2018 a 2022).

AUTORES	TÍTULO	REVISTA/ ANO DE PUBLICAÇÃO
Fauston Negreiros; Carolina Machado de Sousa; Francisca Késsia Lourenço Gomes de Moura	Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar	Revista Educação e Emancipação (2018)

Fonte: Periódico Capes (2025)

No trabalho de Negreiros, Sousa e Moura (2018), a pesquisa teve como objetivo analisar como ocorrem as práticas pedagógicas psicomotoras na escola de Educação Infantil e qual a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento da criança. Os autores destacam, em seus estudos, a importância do desenvolvimento psicomotor em consonância com a aprendizagem e, também, das práticas pedagógicas psicomotoras na Educação Infantil. Neste ponto, o trabalho se aproxima deste objeto de estudo, uma vez que abordamos o desenvolvimento psicomotor e a sua influência nos processos de ensino-aprendizagem, tal como as práticas desenvolvidas por professores(as) da Educação Infantil como elemento

impulsionador desses processos. Contudo, distancia-se por não dar ênfase à organização do trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras, sendo este o foco desta pesquisa.

E, por fim, ainda no Periódico Capes, utilizamos a combinação dos descritores “psicomotricidade”, “trabalho pedagógico” e “educação infantil”. Também foi utilizado os critérios de seleção de trabalhos mencionados anteriormente, sendo eles: tipo de documento (teses e dissertações); idioma em português; ano de defesa (2018-2022); e correspondência da busca (todos os termos). Após a aplicação desse filtro, alcançamos um total de 2 trabalhos. No entanto, um deles foi selecionado anteriormente ao empregarmos o descritor “práticas psicomotoras”, o outro, não se encaixa nos parâmetros de seleção.

As especificidades desenvolvidas nos artigos selecionados no Periódico Capes trazem prospecções acerca da Psicomotricidade na Educação Infantil, porém, as investigações estão entrelaçadas sob óticas diferentes. Em face disso, os trabalhos mapeados trouxeram reflexões pertinentes e múltiplos olhares que podemos lançar acerca dessa temática. Nesse contexto, inclui-se o reconhecimento do corpo em movimento como basilar para o desenvolvimento infantil e fundamental dentro dos processos de ensino-aprendizagem, integrando as expressões lúdicas, considerando os aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Dito isso, esta investigação pode contribuir com reflexões sobre a Psicomotricidade por promover a assimilação desses fatores no processo educacional, pois propicia o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos a partir do movimento com significado, da interatividade, da relação construída para com o outro, com o espaço e os objetos, assim como, engloba o trabalho docente no sentido de compreender de que forma suas práticas refletem nos processos de ensino-aprendizagem.

Em suma, a realização deste estudo também poderá contribuir para a linha de pesquisa dos Processos de Ensino-Aprendizagem, na qual estou inserida como investigadora, ao passo que analisa a dimensão envolta ao desenvolvimento infantil, a partir da articulação das práticas psicomotoras vinculadas ao trabalho pedagógico em prol dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

No âmbito dessa discussão, compreendemos a importância do Estado da Arte para o desenvolvimento deste estudo, corroborando com o que endossa Medeiros, Fortunato e Araújo (2023):

Com a construção do “Estado da Arte” no campo educacional é possível o pesquisador identificar as principais tendências e temáticas que são mais (ou menos) pesquisadas sobre o tema, objeto da investigação, bem como quais as metodologias são desenvolvidas, quais os referenciais são mais presentes nas pesquisas, em quais locais, com quais sujeitos e por quais pesquisadores os estudos têm sido produzidos, além da possibilidade de verificação da evolução

progressiva das produções, entre outros. Desse modo, é possível desenvolver uma leitura acerca das contribuições dessas pesquisas para o crescimento da área (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023, p.8).

Nessa perspectiva, evidenciamos a importância do Estado da Arte para a construção deste estudo, cujo objetivo se fundamenta em mapear as produções científicas produzidas pela comunidade que circundam a temática aqui desenvolvida. Este movimento consiste em ampliar e apontar as perspectivas de referências, as similitudes e os distanciamentos desta pesquisa em prol da delimitação de seus objetivos, conforme mencionamos a seguir.

1.4 DELINEANDO OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DA PESQUISA

Face às relevâncias pessoal, profissional e acadêmica apresentadas nesta pesquisa, os objetivos e as questões suscitadas relacionam-se às reflexões de como profissional da educação, meio ao contexto social sempre dinâmico, o qual requer maior aprofundamento nos estudos. Consideramos, especialmente, o desenvolvimento infantil, buscando refletir como as práticas psicomotoras estão entrelaçadas à realidade educacional, substancializada no trabalho pedagógico vinculado aos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, as discussões que embasam os objetivos deste estudo são fruto da minha trajetória acadêmica, das minhas experiências profissionais resultantes da função docente na Educação Infantil e, também, com base no estado da arte. Neste contexto, nossa pesquisa foi norteadada pela seguinte questão geral: Como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos? No intuito de aprofundar as ponderações propostas, o objetivo geral é: Compreender³ como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Tendo como referência o objetivo geral, traçamos as seguintes questões específicas:

³A nossa escolha pelo verbo compreender como objetivo geral se fundamenta no que propõe Knobbe (2007, p. 107), ao apontar que “[...] toda compreensão é uma viagem sem fim: chega a alguns portos, se reabastece e volta a partir. Toda compreensão é pontual, parcial, provisória, lacunar e inacabada. Etimologicamente, compreender, nas suas raízes latinas, é formada pela junção do prefixo com mais o verbo *prehender* ou *praeendere*, formando *comprehendere* ou *compraehendere*, que significa: 1. com as mãos agarrar, prender, tomar ou apoderar-se de, pegar; 2. apanhar em flagrante, surpreender; 3. então tomar conjuntamente, pelo todo, abrangentemente; ainda atar juntamente, ligando; 4. tomar pela raiz, na base; 5. conceber um bebê (dar à luz, sacar, ter um insight)”.

- Quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos?
- De que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem?
- Quais possibilidades, limites e contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil?

A partir desses questionamentos foram gerados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.
- ✓ Identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem.
- ✓ Analisar as possibilidades, os limites e as contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

A efetivação deste estudo em um Programa de Pós-Graduação em Educação, inserida na linha Processos Ensino-Aprendizagem, exprime relevância ao debruçarmos o olhar acerca do campo escolar, ao passo que o desenvolvimento infantil está intimamente vinculado à organização do trabalho pedagógico, incluindo neste processo, as práticas psicomotoras. Essas práticas, quando bem direcionadas com objetivos de aprendizagens traçados, podem contribuir para o desenvolvimento da criança inserida na Educação Infantil de forma significativa.

Nesse sentido, consideramos necessário ressaltar que este estudo poderá possibilitar maior entendimento do campo da Psicomotricidade, evidenciando o respeito às potencialidades, individualidades desenvolvimento de cada sujeito, a partir das estratégias de implementação das práticas psicomotoras em consonância ao trabalho pedagógico. Essas estratégias podem ser realizadas mediante as atividades lúdicas, nas quais o desenvolvimento das áreas afetiva, cognitiva e motora são contempladas pelas experiências lúdicas.

Os quadros 6 e 7, a seguir, apresentam de forma mais detalhada a relação entre as questões e os objetivos da pesquisa.

Quadro 6: Delineamento da correlação entre a questão principal e o objetivo geral da pesquisa.

QUESTÃO GERAL	OBJETIVO GERAL
Como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos?	Compreender como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Fonte: Quadro produzido pela autora (2024).

Quadro 7: Delineamento da correlação entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa.

QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos?	Analisar quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.
De que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem?	Identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem.
Quais possibilidades, limites e contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil?	Analisar as possibilidades, os limites e as contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Fonte: Quadro produzido pela autora (2024).

No capítulo a seguir, apresentaremos a construção da base teórica da pesquisa, cuja finalidade consiste em fundamentar, ampliar conceitos e reflexões acerca da prática psicomotora na Educação Infantil. Para tanto, a fim de alcançar os objetivos acima aludidos, é imprescindível entender o conceito de Psicomotricidade, o significado do que é ser criança, seus direitos e garantias e a sua relação com a referida Ciência. Além disso, é primordial

expandir as discussões acerca do desenvolvimento psicomotor da criança, bem como associar esse movimento à organização do trabalho pedagógico em prol do processo de ensino-aprendizagem no campo educacional.

2 CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, foi fundamental refletir sobre a correlação da prática psicomotora, associada à organização do trabalho pedagógico, como possibilidade para favorecer os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Em vista disso, será foco das discussões a seguir, as definições do campo da Psicomotricidade, as concepções do que é ser criança e o que significa infâncias, estabelecendo diálogos no que é referente ao desenvolvimento dos sujeitos inseridos na Educação Infantil e a sua relação com a referida Ciência.

De forma subsequente, serão abordados os aspectos do desenvolvimento psicomotor da criança, ressaltando, neste sentido, algumas especificidades da criança de 5 anos, pois consiste no foco deste estudo.

Em seguida, apresentamos contribuições acerca da prática psicomotora na Educação Infantil e os processos de ensino-aprendizagem, concretizados por meio das experiências lúdicas, dada a faixa etária da fase da educação básica em relevo, consoante à organização do trabalho pedagógico.

Por fim, teceremos diálogos sobre a formação e os saberes necessários para atuar na Educação Infantil de forma articulada à Psicomotricidade.

2.1 A PSICOMOTRICIDADE E SUA INTERFACE COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Percorrer a temática corpo significa trilhar infindáveis formas de abordagens e discussões. A relação estabelecida entre o indivíduo com seu próprio corpo abre espaço para a Psicomotricidade, fazendo desta, uma Ciência com inúmeros pontos de vista. Em sua trajetória histórica, encontramos várias definições do que conceitua a Psicomotricidade, pois a história do corpo teve sua construção incorporada à história da humanidade, isto é, à ciência, às diferentes culturas, povos e sociedades que com suas crenças e mitos circunscreveram seus diversos significados (Costa, 2002).

Esse arcabouço conceitual, em relação à Psicomotricidade, foi se delineando desde o seu surgimento quando seguia uma vertente teórica, depois prática, até ser estabelecido um meio-termo. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a Psicomotricidade não é uma Ciência que nasce na educação, sua base advém da saúde, do discurso médico, da neurologia e da neuropsiquiatria infantil.

Entender como a área de estudo em que se projeta a Psicomotricidade se fundamenta permite expandir suas contribuições acerca do desenvolvimento infantil, direcionando essa perspectiva para o campo educacional. A Psicomotricidade é uma Ciência que se incorporou ao campo educativo, a partir da Educação Física, saindo do conceito de motricidade humana para a discussão de Psicomotricidade. Nas palavras de Le Boulch (1982, p. 23) “a corrente educativa em Psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”, isto é, objetivava o domínio do corpo, sem compreender que se trata do desenvolvimento das funções psicomotoras.

Os desafios encontrados no ambiente educativo contemplam o universo da infância, o que faz da Psicomotricidade uma abordagem importante na Educação Infantil, pois incide diretamente na desmistificação do entendimento desta Ciência, voltada a uma associação marcadamente voltada apenas ao movimento do corpo, desconsiderando os outros aspectos que contemplam o desenvolvimento dos sujeitos.

Posto isto, a Psicomotricidade, concebida como Ciência, se predispõe a estudar o trabalho com o corpo a partir de um processo integrado. Implica na integração entre corpo, aspectos psicológicos, o meio social em que o sujeito se encontra inserido, concretizado mediante a interação e a socialização. Esse panorama representa uma área de estudo fundamental na contextura educacional, especialmente no desenvolvimento das crianças inseridas no contexto da Educação Infantil, fase em que os estímulos dados poderão refletir nas demais fases da vida e, sobretudo, nas possibilidades de aprendizado.

Recorremos às palavras de Negrine (1995) para explicar que a Psicomotricidade tem sua origem no termo grego *psyché*, que emana a definição de alma, e no latim *moto*, que significa mover frequentemente. A partir desta ótica, compreendemos que a referida Ciência consiste no estudo do movimento realizado pelo sujeito considerando a integração entre mente e corpo, abarcando o todo do indivíduo na ação do movimento. De acordo com Bueno (2014, p.37) “a Psicomotricidade tem o homem⁴ como objeto de estudo em seu corpo e engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e da saúde”, o que estabelece uma relação de proximidade no tocante ao entendimento do indivíduo em sua totalidade.

Para Bueno (2014), a Psicomotricidade possui como foco o desenvolvimento global do indivíduo, tendo como base a conexão entre o psiquismo e a motricidade. A autora corrobora com a trajetória histórica desta Ciência ao abordar que, em seu percurso, passou a atribuir uma relação de reciprocidade entre o gesto e a afetividade. Ou seja, assume-se a compreensão de

⁴Embora seja uma citação da autora Bueno (2014), compreendemos homem como ser humano.

que não se trata estritamente de uma ação motora, não consistindo apenas em um comando do cérebro, existindo um sujeito integral envolvido nessa ação, um sujeito de experiências, de desejos e emoções. O estudo dessa Ciência encontra-se definida no Brasil, mediada pelo seguinte conceito:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem⁵ através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (Associação Brasileira de Psicomotricidade).

Em conformidade com a dimensão acima supracitada, a Psicomotricidade concretiza-se por meio do movimento que se constitui como um fator indispensável ao desenvolvimento global. A partir do corpo em movimento, a criança é levada a explorar seu mundo interno e externo mediante experiências concretas que incidem diretamente nos fatores do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, o desenvolvimento da criança ocorre atrelado à exploração e interação para com o meio, às pessoas e os objetos, tornando o indivíduo consciente de si e do mundo externo. Nessa esteira de pensamento, Costa (2002) afirma que:

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório-motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (Costa, 2002, p. 22).

Notoriamente, os pressupostos evidenciados asseveram a essencialidade desta Ciência correlacionada ao desenvolvimento integral do indivíduo em todas as fases, pois se debruça em compreender a relação do sujeito, tendo o ato motor como mediador, mas considerando todos os fatores que estão associados ao movimento, na relação indissociável entre corpo e mente. A partir desse prisma, a Psicomotricidade abarca toda ação realizada pelo indivíduo no intuito de subsidiar o desenvolvimento global mediante a articulação entre as esferas afetiva, cognitiva e motora.

Nessa direção, a Psicomotricidade pode ser definida como “o campo transdisciplinar que estuda investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre psiquismo e a

⁵Apesar de, a Associação Brasileira de Psicomotricidade utilizar o termo “homem”, reiteramos que compreendemos o referido termo como estando relacionado ao ser humano.

motricidade” (Fonseca, 2008, p. 9). Para o autor, o psiquismo é entendido pelo funcionamento mental em sua totalidade, integrando sensações, percepções, emoções, afetos e as construções mentais, por exemplo.

Em outros termos, de acordo com a perspectiva de Fonseca (2008), o psiquismo está voltado para o conjunto dos funcionamentos mentais, por outro lado, a motricidade consiste na relação para com as ações que controlam o movimento. Essas tessituras fazem da Psicomotricidade uma Ciência que se preocupa em estudar as relações complexas que representam o indivíduo.

Ante a definição acima supracitada, Alves (2012) corrobora com essa concepção ao afirmar que a Psicomotricidade abarca toda a ação realizada pelo indivíduo que permita a relação com os demais, sendo assim, definida como a junção entre psiquismo e motricidade. Assim, para ilustrar esse conceito, são oportunas as palavras da autora:

De uma maneira estática, a motricidade pode ser definida como resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura como reposta à estimulação sensorial, enquanto o psiquismo poderia ser considerado como conjunto de sensações, percepções, imagens, pensamentos, afeto etc. (Alves, 2012, p. 18).

Diante destas proposições, é possível compreender que o campo de estudo que contempla a Psicomotricidade deve ser visto de forma multifacetada. No desenvolvimento psicomotor o indivíduo se comunica por meio do corpo, ao externar estados de tensão, de agressividade, de alegria, de medo, de felicidade, entre outras formas de expressão. Essa comunicação por meio do corpo é influenciada pelos fatores do psiquismo, ou seja, falamos em movimento com significado que também recebe influência do meio social no qual o sujeito encontra-se inserido.

Pensar essa Ciência a partir dos movimentos corporais realizados pelos indivíduos inclui, neste processo, as emoções e as subjetividades dos sujeitos. Compreender o desenvolvimento infantil a partir da correspondência entre movimento, afeto e intelecto significa a possibilidade de estabelecer relação mediante a indivisibilidade entre corpo e mente que ocorre através da interação dos indivíduos para com o outro, com o mundo, com os objetos.

Gonçalves (2014) aborda essa perspectiva ao discorrer que o objetivo da Psicomotricidade consiste em enxergar o ser humano em sua totalidade, mantendo a inseparabilidade entre o corpo (o sinestésico), o sujeito (relacional) e a afetividade, buscando por meio da ação motora propiciar o equilíbrio desse ser, mediante as possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio ao qual é pertencente.

Entretanto, ao estabelecer reflexões acerca do desenvolvimento da criança inserida no contexto da Educação Infantil, representa fundamental importância levar em consideração que cada indivíduo é único, mesmo existindo um esquema base como parâmetro de desenvolvimento. Algumas situações devem ser levadas em consideração neste processo, como por exemplo, as possibilidades físicas e o meio no qual a criança encontra-se inserida, sendo esses alguns dos elementos que podem incidir diretamente nos fatores do desenvolvimento.

A Psicomotricidade, em seu arcabouço conceitual, evidencia a sua importância para o desenvolvimento da criança. Dessa maneira, é primordial analisar a Educação Infantil e sua correlação com esta Ciência, atentando para os direitos e garantias estabelecidos na Legislação Educacional Brasileira, considerando os fatores inerentes ao desenvolvimento infantil.

O universo da infância está imerso em um contexto de peculiaridades, marcado por lutas e debates cujo objetivo consiste em discutir sobre os avanços, os desafios e as políticas que são efetivadas para garantir os direitos e garantias fundamentais, tendo como aporte as experiências concretas da criança, as vivências, tal como as relações sociais.

Reconhecemos a necessidade de compreender que as concepções do que é ser criança e do que significa infâncias estão em consonância ao aparato histórico. Ao apontar o termo infância como sendo múltiplas, colocamos em evidência as particularidades dos indivíduos, as diversas modalidades de infâncias e culturas infantis. Dornelles e Marin-Díaz (2010) plurificam o termo “infância” de forma antagônica ao que a modernidade se propôs, no sentido de universalizar como sendo de um único tipo. Nesse sentido, as autoras defendem as infâncias em sua multiplicidade, isto é, faz referência aos sujeitos que denotam singularidade, o que não reflete em uma única infância. Corsino (2002) reitera essa perspectiva ao explicitar que as infâncias se modificam ao longo do tempo, pois a cultura na qual estão imersas influencia no modo de pensar e agir de maneira singular.

Reiterando os aspectos anteriormente mencionados, implica dizer que, essa trajetória resultou em modificações no modo de pensar e conceber a esfera infantil, o que remete à inclusão da criança nos assuntos que incidem nas políticas educacionais e, também, na efetivação das alterações na legislação. Vários teóricos debruçaram seus estudos sobre as infâncias, trazendo a criança para o centro do debate como indivíduo dotado de singularidades e não compreendida como “adultos em miniatura”, conforme aborda (Ariès, 1986, p.51).

A pluralidade de concepções de infância se apresenta ao longo tempo. Podemos tomar como referência a sociedade medieval, na qual “o sentimento da infância não existia”, como afirma Ariès (1986, p.156), ou seja, o sentimento da criança não era visto como ser distinto do adulto. Segundo o autor, a partir dos séculos XVI e XVII se esboçam concepções de infância

centralizadas na inocência, “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”, que se denomina como um sentimento de paparicação (Ariès, 1986, p.158).

De acordo com essa perspectiva, podemos inferir que os estudos sobre a criança na sociedade contemporânea são fruto de um contexto histórico e de condições socioculturais determinadas. Neste sentido, compreendemos que a particularidade da infância não pode ser analisada com o mesmo referencial, pois nem todas as crianças vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições sociais e culturais. Sob esse viés, ao traçarmos reflexões sobre as infâncias, é preciso considerar que as concepções vão se construindo com o tempo, com os diferentes contextos sociais e, também, de acordo com as singulares.

Ariès (1986) discorre que, no enfoque histórico, o século XVIII inaugurou a construção da infância, a partir dos discursos de liberdade, autonomia e independência. Outro aspecto importante no delinear desse percurso trata da inserção da criança na escola e, a partir do final do século XVII, tem-se em vista o interesse pela alfabetização e moralização mediante as mudanças sociais. Neste contexto, a escola representava um espaço em que crianças interagiam com outras e a aprendizagem acontecia por meio da mediação de um educador, desvencilhando essa função da família, isto é, a criança encontrava-se inserida na Educação Infantil separada do mundo adulto.

Os estudos de Ariès (1986) representam formulações sobre um contexto europeu. Levando em consideração suas contribuições acerca da infância, vale ressaltar outros autores que se dedicaram a escrever sobre a criança no Brasil. Del Priore (2010, p.11), nesta perspectiva, ressalta que “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”. Para a autora, os historiadores brasileiros precisam partir de constatações concretas, especialmente encontradas em fontes documentais, desde o período da colonização, considerando as diferenças culturais e as desigualdades sociais.

No contexto brasileiro, o ensino público para as crianças destinava-se à posição social na qual o indivíduo era pertencente: aqueles inseridos na classe pobre seriam destinados para serem produtivos; por outro lado, para os da pequena elite, era ofertado o ensino com professor (a) particular. Este cenário representa que neste período o trabalho infantil estava à frente da formação escolar para as crianças de classe social pobre. A partir dessa perspectiva, é possível perceber que a infância não está ligada apenas à faixa etária, uma vez que exprime relação com diversos fatores, como por exemplo, a condição social e modos de vida semelhantes aos pais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Oliveira (2002) apresenta reflexões a respeito da história da criança no Brasil. A autora discute as dificuldades encontradas nas propostas das

creches e pré-escolas, no que é referente à integração das tarefas cuidar e educar, ações essenciais que estão presentes na ação pedagógica. Nas palavras de Oliveira (2002), essas dificuldades se explicam a partir das influências que foram transmitidas para a Educação Infantil, sobretudo, pelas políticas que historicamente tinham sua atenção voltada para o caráter assistencialista e sanitarista, dimensão vivenciada na Educação Infantil ao longo de sua trajetória.

Em contraponto a essa realidade, na proposta de Oliveira (2002), as creches e as pré-escolas devem ser refletidas sob a ótica da multiculturalidade, isto é, que sejam incluídas as diferentes linguagens, as subjetividades, como elementos que estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento humano. Esses fatores levam em consideração a afetividade, a sociabilidade, a criatividade, tornando evidente a ação integrada entre o cuidar e o educar como forma de acolhimento.

Considerando a perspectiva da infância, Pozas (2001, p. 17) define a criança como indivíduo que possui “especificidades infantis, uma história, uma família, vive em determinado tempo e em um espaço físico e social, produz e é produzida pela cultura, e é cidadã. Ela se constrói nas relações com os outros e com o mundo”. É preciso pôr em evidência que a criança está inserida em um contexto histórico e social, marcado por especificidades que são próprias de cada sujeito. Dessa maneira, voltamos o nosso olhar para uma concepção dinâmica da infância, em que o desenvolvimento não é igual para todas elas.

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Steinberg e Kincheloe (2001), ao reforçarem que a concepção de infância não se resume aos aspectos biológicos, ou seja, sua construção inclui os fatores sociais e históricos. Dessa forma, as concepções acerca da infância passaram a reconhecer a criança como um sujeito ativo, desconsiderando a ideia biológica, com fases imutáveis, em outras palavras, a idade cronológica que precede fase adulta.

Esses estudos apresentam discussões essenciais para o olhar sobre a infância, compreendendo que a criança é um sujeito histórico e atuante, pois são produtoras de cultura a partir das suas experiências e dos sentidos que atribuem na construção do seu espaço.

Sobre a criança e sua representação como sujeito histórico, Kuhlmann (2007) ressalta:

[...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou no morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (Kuhlmann, 2007, p. 31).

Diante do exposto, é necessário compreender que a criança se encontra inserida nas relações sociais, reconhecidas nos âmbitos psicológicos, culturais e históricos. A correlação entre essas esferas possibilita a apropriação dos comportamentos que são próprios de determinado tempo, o que favorece os aspectos envoltos ao desenvolvimento.

A Educação Infantil, historicamente, vem ocupando espaços de discussões no intento de melhorar a qualidade de atendimento com propostas que estejam em consonância às necessidades da criança. Vale ressaltar alguns desdobramentos das políticas de atendimento direcionadas para a referida faixa etária que consolidam a evolução educacional, seja no âmbito político, social ou jurídico.

No Brasil, a luta pela Educação Infantil como direito de toda criança ganhou força a partir do século XX, quando as discussões acerca dos estudos sobre as políticas implementadas passaram a ser o centro do desenvolvimento infantil. Essa faixa etária passou a ser vista como proteção e cuidado, porém possuía um viés compensatório, ou seja, na dimensão política, se intencionava atuar como reposição de carências culturais e nutricionais das crianças. Nesse sentido, Kramer (2006) salienta que:

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (Kramer, 2006, p.799).

Sob esse prisma, o lugar incutido à Educação Infantil era de minimizar as desigualdades sociais e educacionais, pois também tinha como função preparar as crianças para inserção no primário. Kramer (2006) também menciona os estudos contemporâneos com base na antropologia, sociologia e psicologia que fomentaram discussões sobre as situações de desigualdade a qual as crianças foram submetidas, ou seja, é preciso considerar as diferenças sabendo que combater as desigualdades não é uma tarefa fácil, mas essencial para combater a injustiça social. Essa conjuntura perpassou o aparato histórico e cultural até que a criança fosse vista e seus saberes construídos fossem levados para o campo teórico, em prol do seu reconhecimento como criador de cultura, que participa, interage, aprende e se desenvolve.

As reflexões traçadas são essenciais para compreender a evolução do entendimento do que é ser criança e como a infância passou a ser foco dos debates e discussões que vislumbram

o desenvolvimento do sujeito inserido na Educação Infantil. Desse modo, é necessário debruçar o olhar sobre os documentos norteadores para considerarmos esta faixa etária, no âmbito da legislação educacional em vigor no país, no que se refere ao desenvolvimento da criança realizado em sua integralidade.

A esse respeito, no que é imanente ao campo dos direitos e seus pressupostos históricos, direciona-se à Constituição Federal (Brasil, 1988) o primeiro espaço de notoriedade, a qual representa um marco de mudanças na história da educação, pois, a partir dela, várias discussões foram colocadas em pauta no campo dos estudos e pesquisas, de âmbito governamental, tal como sobre as políticas públicas. Em face disso, as leis, os decretos, os estatutos e as diretrizes se apoiaram na Constituição Federal (Brasil, 1988) para positivar os direitos educacionais dos cidadãos.

Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988), destaca em seu artigo 205: “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”. Com base no exposto, inferimos a necessidade de pensar a Educação Infantil. Ao ampliar a abordagem acerca das garantias educacionais, em seu artigo 208, inciso IV, determina que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola para crianças de até cinco anos de idade. A partir disso, reforça-se o direcionamento para as crianças, ao se determinarem suas necessidades no texto legal, sendo atribuída ao Estado a responsabilidade por sua educação.

No mesmo sentido, na promoção de condições de igualdade perante o ingresso no meio educacional, emerge o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), no artigo 53º - Lei 8.069/1990, enfatizando, em sua essência, que todas as crianças têm direito à educação, visando o desenvolvimento pleno da sua pessoa, reafirmando os direitos estabelecidos na constituição.

Existem similitudes nesses documentos supraditos quando versam sobre o reconhecimento direcionado à infância, o lugar que confere às crianças como sujeitos ativos, de direitos, traçando reflexões indispensáveis para a referida faixa etária. Por conseguinte, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nº 9.394/1996, a que representa um importante progresso para a Educação Infantil, com destaque ao Art. 22º determinando que a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, p. 18). No que é referente à Educação Infantil, em seu artigo 29º define 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).

Este artigo representa um marco para a Educação Infantil mediante a sua inclusão como a primeira etapa da Educação Básica. Do mesmo modo, assegura que, o desenvolvimento da criança será guiado mediante o seu reconhecimento enquanto sujeito integral, ressaltando esta etapa como fundamental.

Ao evidenciar a importância dessa dimensão que incorpora os valores atribuídos à criança, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), consideram as especificidades das crianças nas esferas afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Em seus princípios, evidenciam o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, o direito de brincar, como forma de expressão, interação, pensamento, o acesso aos bens socioculturais, assim como a socialização das crianças mediante a sua participação.

Sucessivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), documento que direciona as diretrizes que devem ser observadas nas propostas pedagógicas no contexto da Educação Infantil expressam, em seu Artigo 8º, inciso II, “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p.2). Além disso, em seu Artigo 9º tratam das práticas pedagógicas integradas à proposta curricular para a Educação Infantil, a qual inclua experiências, a partir dos eixos, interações e brincadeiras. Assim como nos documentos anteriores, este evidencia a importância da criança vista em sua inteireza⁶, considerando aspectos cruciais na organização das propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil.

Cabe ressaltar que a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em conformidade com a Lei nº 13.005/2014, possui como meta a universalização da educação. O PNE apresenta o diagnóstico sobre a educação da criança de 0 a 6 anos e essa universalização dimensiona a “Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste

⁶ Freire (1995) nos ajuda a compreender que inteireza é inerente à integralidade do sujeito ao afirmar: “sou uma inteireza, e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista, e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 1995, p. 18).

PNE” (Brasil, 2014). O Plano Nacional de Educação propicia reflexões acerca dos atendimentos de oferta que os municípios brasileiros estão ofertando.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, apresentado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil, sendo este publicado pela Secretaria de Educação Básica para auxiliar os sistemas educacionais no cumprimento das metas do Ministério da Educação para construção das políticas públicas situadas.

Partindo das abordagens anteriormente discutidas, no sentido de colocar a criança como protagonista em suas especificidades de forma integral, a Base Nacional Comum Curricular integra a Educação Infantil nas singularidades da Educação Básica. Sobre os direitos de aprendizagem, a BNCC apresenta que:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Campos de experiências considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018, p. 25).

Diante do exposto, este documento evidencia, em seu escopo, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Nesse sentido, inclui os vínculos criados através do brincar, envolvendo as experiências das crianças e as relações construídas, sendo essas formas de expressão e comunicação – elementos que contemplam os estudos da Psicomotricidade. Assim, os eixos norteadores incidem na dimensão das aprendizagens, confluindo com os fatores do desenvolvimento integral da criança, pois “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p.37).

Ao resgatar os cinco campos de experiências em que se estrutura a organização curricular da Educação Infantil, no qual são estipulados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC os estabelecem como: “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018, p. 25).

O campo de experiência “o eu, o outro e o nós” enfatiza o espaço de interação para que as crianças possam construir relações com seus pares e com os adultos, visto que “nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (Brasil, 2018, p.40). Por sua vez, o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” compreende o corpo por meio dos sentidos, gestos, movimentos, sejam eles impulsivos ou intencionais, realizados de forma coordenada ou espontânea. O documento reitera que:

[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (Brasil, 2018, p.40-41).

Isto posto, o referido campo de experiência carrega em sua essência todos os atributos necessários para a formação global do indivíduo, tendo em vista a interação com o meio, as relações sociais, tal como a participação ativa da criança no processo do desenvolvimento. A BNCC (2018) acrescenta, ainda, a importância das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, como formas de oportunizar a comunicação e expressão na relação entre corpo, emoção e linguagem.

Em seguida, no terceiro campo de experiência, isto é, “traços, sons, cores e formas”, a criança tem contato com manifestações artísticas, culturais e científicas, o que possibilita a vivência de diferentes formas de expressão e linguagens. Neste campo, as experiências incluem as artes visuais, a música, o teatro, a dança, entre outras. Assim, essas experiências impulsionam expressões por meio das diferentes linguagens, as quais fazem parte das criações das crianças por meio dos “sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (Brasil, 2018, p. 41).

Por conseguinte, o quarto campo de experiência, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, centraliza suas discussões nas experiências em que as crianças possam falar e ouvir e sejam imersas na cultural oral. Este campo aborda a escuta de histórias, participação em conversas, nas descrições, nas narrativas, ao evidenciar que “nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular pertencente a um grupo social” (Brasil, 2018, p. 42).

Por último, o campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” aborda noções de espaços, referente ao sujeito se situar a respeito de ruas, bairros etc., de tempos, relacionando-se ao que é dia, noite, hoje, amanhã, ontem etc. Além disso, visa desenvolver os conhecimentos matemáticos e, também, ajudar as crianças a compreenderem o mundo físico e o mundo sociocultural, pois a Educação Infantil precisa criar condições para que a criança faça observações, manipule objetos, explore o meio e busque resposta para suas curiosidades por meio do levantamento de hipóteses (Brasil, 2018).

Analisando os campos de experiências estruturados na BNCC (2018), compreendemos que todos fazem interlocução com a Psicomotricidade, visto que em uma concepção de desenvolvimento holístico⁷, os campos mencionados apresentam suas especificidades e incidem nos principais aspectos do desenvolvimento psicomotor. Essa dimensão possui respaldo ao ser abordado nos campos de experiências: as interações dos sujeitos com seus pares, o corpo por meio dos sentidos, dos gestos, dos movimentos, as diferentes formas de expressão e linguagens, e as experiências das crianças.

Dessa forma, ao considerar os objetivos traçados pela BNCC (Brasil, 2018), no que é inerente ao desenvolvimento da criança em seus aspectos globais, torna-se basilar considerar três esferas do desenvolvimento: cognitiva, afetiva e motora. Refletindo acerca dessas dimensões, na perspectiva de Bassedas, Huguet e Solé (1999), a área cognitiva está voltada para a compreensão da visão de mundo das crianças, tendo em vista suas descobertas, formas de linguagem e comunicação. A área afetiva está ligada para o reconhecimento da estruturação da identidade, considerando as relações estabelecidas no meio social ao qual é pertencente. Por último, a área motora, engloba as ações de expressividade do corpo humano no espaço.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018), documento destinado às secretarias de educação, Instituições de Educação Infantil, professores(as) e profissionais da Educação Infantil, familiares ou responsáveis buscam atender aos anseios do âmbito educativo, demonstrando as competências do sistema de ensino.

Em sua abordagem sobre currículo, interações e práticas pedagógicas, o documento expressa que “as atividades, as experiências, as interações e os relacionamentos que a criança vivencia em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento devem ser o foco de toda a

⁷O termo holismo origina-se do grego *holos*, que significa todo, que está completo, ou seja, o todo não é o todo sem as partes e as partes não são nada fora do todo. Segundo Cardoso (1995, p 49) “o holismo compreende o universo mais como um sistema de relações interligadas, tendo-se a consciência da totalidade e percebendo o ser na plenitude de sua essência”.

atenção e prática das Instituições e profissionais de Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 47). Além disso, acrescenta que as instituições e profissionais da Educação Infantil precisam compreender as individualidades da criança, tendo como base o respeito às diferenças e, também, evidencia a participação dos sujeitos como ativos na construção do seu aprendizado.

Assim, diante desta trajetória necessária para compreendermos a relação entre o campo teórico da Psicomotricidade consoante aos direitos e garantias da criança inserida na Educação Infantil, é possível perceber que o desenvolvimento infantil se constituiu mediante a ampliação na Legislação Educacional Brasileira considerando o percurso histórico.

O desenvolvimento infantil está imbricado com a evolução educacional seja no âmbito jurídico ou social no que é imanente ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Para melhor compreender essa relação em consonância aos estudos envoltos à Psicomotricidade, o Quadro 8, a seguir, promove essa elucidação:

Quadro 8: A Psicomotricidade e a sua correlação com o desenvolvimento da criança na Educação Infantil- aspectos legais.

DOCUMENTO	DETERMINAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Constituição Federal de 1988	O primeiro documento que assume lugar de notoriedade ao reforçar a garantia de acesso à escolarização para todas as crianças de até cinco anos de idade, especialmente em seus artigos 205 e 208, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988).
Estatuto da Criança e do Adolescente	Evidencia o direito de todas as crianças à educação, tal como o desenvolvimento pleno da sua pessoa (Brasil, 1990).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Documento que tem como objetivo garantir o desenvolvimento da criança de até 5 anos de forma integral, isto é, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).
Referencial Curricular nacional para Educação Infantil	Aborda a importância do desenvolvimento da criança sob o prisma das interações, do direito de brincar, das expressões, pois “no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens” (Brasil, 1998, p. 21).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Explicitam as propostas de natureza pedagógica para a instituição de Educação Infantil, direcionando a importância das interações e das brincadeiras, tal como a correlação entre as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética e sociocultural da criança (Brasil, 2009).
Base Nacional Comum Curricular	Apresenta a importância das interações e brincadeiras, no qual assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, estabelece os campos de experiência que incide no desenvolvimento da criança por meio das interações dos sujeitos com seus pares, o corpo por meio dos sentidos,

	dos gestos, dos movimentos, as diferentes formas de expressão e linguagens, e as experiências das crianças (Brasil, 2018).
--	--

Fonte: Quadro produzido pela autora (2024).

Nesse sentido, ao traçar reflexões acerca da criança vista em sua plenitude, por mais que os documentos norteadores da Educação Infantil não tragam o termo “Psicomotricidade” de forma explícita, é possível vislumbrar essa Ciência articulada à infância, pois existe uma correlação entre corpo, mente, movimento, corporeidade, abarca as questões socioculturais da criança, concretizando-se por meio das experiências lúdicas e, neste movimento, contempla os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Portanto, é primordial compreender que por trás de cada direito de aprendizagem, existe um campo a ser vivenciado e explorado pela criança que conflui diretamente no desenvolvimento infantil.

Sequenciaremos este estudo, estabelecendo uma discussão sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, isto é, nas dimensões motora, afetiva e cognitiva, ressaltando os aspectos do desenvolvimento da criança de 5 anos, foco desta pesquisa.

2.2 O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Ao abordarmos o desenvolvimento infantil e os fatores que o englobam, assumimos a importância de compreender que:

O desenvolvimento é contínuo. A criança desenvolve-se de maneira contínua desde os primeiros dias de vida. Crescimento em altura e peso, desenvolvimento intelectual e afetivo dependem de influências comuns. Cada criança é única. As fases do desenvolvimento são comuns a todas as crianças, mas as mobilidades físicas, as diferentes maneiras de ser, o meio e o ambiente familiar mostram que as crianças com idades iguais podem comportar-se de maneira diferente (Alves, 2012, p. 99-100).

A perspectiva empreendida por Alves (2012) reflete sobre o desenvolvimento da criança em várias dimensões, por exemplo, os aspectos biológicos, intelectuais, as mobilidades físicas, o modo de ser e agir, de acordo com os aspectos maturacionais, o ambiente e a realidade vivenciada pelos sujeitos. A autora reitera que o desenvolvimento infantil ocorre nas esferas afetiva, cognitiva e motora. Nesse sentido, a primeira infância⁸ representa uma fase na qual

⁸“A primeira infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas” (Núcleo Ciência pela Infância- NCPI).

ocorre a aquisição dos fatores do desenvolvimento nos diferentes domínios. Neste aspecto, compreender as infâncias e suas especificidades é mergulhar no mundo de rápidas transformações que contemplam o desenvolvimento infantil. Daí, a Psicomotricidade desenvolve papel fundamental neste processo, pois é uma base indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao longo do tempo.

Almeida (2010, p. 17) define Psicomotricidade como “um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”. Dessa forma, o movimento humano, a partir de uma intenção, transforma-se em significante, sendo essencial que toda criança esteja inserida em um contexto que propicie seu desenvolvimento de forma ampla.

Estudos sobre o desenvolvimento infantil evidenciam que as habilidades desenvolvidas na primeira infância são fundamentais para as demais fases da vida. Bueno (2014) ressalta que, historicamente, os seis primeiros anos de vida são decisivos na formação integral dos indivíduos. A autora explica esse desenvolvimento a partir das seguintes fases: nascimento, primeira infância, segunda infância, adolescência, maturidade e terceira idade. Para Bueno (2014) os estímulos dados nas primeiras três fases de seu desenvolvimento, isto é, o nascimento, a primeira infância e a segunda infância irão refletir na evolução das etapas posteriores.

Ainda, de acordo Bueno (2014), é através de seus movimentos que a criança atua no mundo, tendo em vista as suas capacidades motoras, intelectuais e afetivas “estabelecendo a relação como mundo conforme sua carga tônica pessoal, a qual é construída no dia a dia com as estimulações e limitações que o meio e as pessoas impõem (Bueno, 2014, p.82).

A autora amplia essa dimensão ao definir como desenvolvimento humano:

O desenvolvimento integrado do crescimento, da maturação, das experiências pelas quais o indivíduo passa e a adaptação desse corpo no ambiente, respeitando-se as individualidades de cada pessoa, sua herança única, bem como as condições ambientais nas quais esse indivíduo está inserido. Esse desenvolvimento humano inclui os aspectos físico ou motor, afetivo-social ou relacional e cognitivo. O desenvolvimento psicomotor se caracteriza pela maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial, o reconhecimento dos objetos, das posições, a imagem do nosso corpo e a palavra (Bueno, 2014, p. 82).

Compreendemos, assim, que o desenvolvimento psicomotor do sujeito está correlacionado às estruturas físicas, ou seja, o ato motor, os aspectos neurológicos e ambientais,

tal como os processos de emoção e interação social, inclui o âmbito cognitivo, no qual, a partir desse processo, integra o movimento concretizando o desenvolvimento psicomotor.

No âmbito educativo, foco desta discussão, a Psicomotricidade é uma Ciência que possibilita a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo, a partir do conhecimento das suas capacidades e potencialidades, criando meios para que o sujeito consiga interagir no meio ao qual é pertencente permitindo seu desenvolvimento, pois:

É por meio do corpo, nas experiências concretas e simbólicas vivenciadas nele, que a criança vai descobrindo a sua maneira de expressar as emoções, as sensações e percepções e, com isso, vai conseguindo, cada vez melhor, agir sobre o mundo como um sujeito ativo (Escarião, 2022, p. 36).

Tomando como referência as palavras de Escarião (2002), as experiências vivenciadas pelas crianças propiciam práticas significativas, as quais envolvam os sujeitos como protagonistas em seus processos de desenvolvimento. A esse respeito, Almeida (2010, p. 24) evidencia que “os ambientes psicomotores educativos são aqueles em que se busca explorar cada ação acontecida ali. Toda e qualquer relação humana tem de ser considerada porque a criança está em pleno momento de construção de referências para ela e para o mundo”.

Pensar na criança como sujeito integral, abre espaço para reflexão sobre a importância da Psicomotricidade que tem como objeto de estudo o movimento humano e, é por esse meio que a criança tem a possibilidade de desenvolver as funções motoras, afetivas e cognitivas, tornando o sujeito capaz de ter consciência de si, em todo processo de desenvolvimento.

Sob esse olhar, Bueno (2014) explica que a vertente motora consiste em um processo que acompanha o sujeito por toda a vida e engloba “todas as mudanças físicas, estabilizações, aquisições ou diminuição de habilidades motoras” (Bueno, 2014, p. 43). Por outro prisma, na vertente cognitiva, o movimento incide diretamente no desenvolvimento e aprendizagem mediante a relação entre corpo e mente considerando o período de desenvolvimento da criança. Por último, na vertente afetiva, por meio do movimento, “o indivíduo em atividades diárias e jogos desenvolve a relações pessoais e seus sentimentos de autoconceito” (Bueno, 2014, p.56).

Nesse sentido, é primordial compreender como se processa o desenvolvimento psicomotor da criança. Essa formação integral passa por transformações contínuas, que conduzirá o indivíduo em seu crescimento e formação. O movimento relacionado ao ser humano está intimamente ligado aos componentes mentais, os quais promovem uma interface entre os campos afetivo, cognitivo e motor.

O desenvolvimento psicomotor compreende alguns elementos que são considerados essenciais. Iniciaremos a discussão abordando as habilidades psicomotoras, pois se configuram como elementos base para o desenvolvimento psicomotor, ressaltando que “o desenvolvimento motor de uma criança se projeta por meio dos fatores psicomotor, cognitivo, psicológico e afetivo, fazendo-a adquirir um domínio motor e mental diante do meio e por suas vivências, as quais são indispensáveis para seu desenvolvimento integral” (Alves, 2016, p. 176). Dessa forma, o conhecimento construído pela criança se tenciona a partir da relação estabelecida com o meio, com os objetos e com seus pares.

Em seguida, discutiremos esses elementos estruturados da seguinte forma: a coordenação motora ampla, a coordenação motora fina, que também envolve a coordenação viso-motora, viso-manual e músculo-facial, o esquema corporal, a lateralidade, o equilíbrio e a organização e estruturação espacial e temporal, partindo dos conceitos psicomotores a partir de Bueno (2014) agregando outros autores para possibilitar maior discussão desses elementos, os quais serão melhores definidos a seguir.

- Coordenação motora ampla: “É considerada como a possibilidade de controle dos movimentos amplos de nosso corpo, permitindo a possibilidade de contrair grupos musculares diferentes de uma forma independente” (Bueno, 2014, p. 231).

A coordenação motora ampla está relacionada à atividade dos grandes músculos. É por meio da movimentação e experimentação que o indivíduo procura seu eixo corporal, adaptando-se e buscando equilíbrio cada vez melhor, dessa maneira acontece a coordenação dos seus movimentos, o que gera a conscientização de seu corpo e das posturas (Oliveira, 2015). A autora ainda acrescenta que esse elemento permite, mediante a experimentação, levar a criança a adquirir a dissociação de movimentos, isto é, conseguirá realizar diversos momentos ao mesmo tempo, nos quais cada membro realiza uma atividade diferente, porém, mantendo a conservação de unidade do gesto.

Além disso, a coordenação motora ampla subdivide-se em coordenação estática e dinâmica. A primeira está ligada aos aspectos posturais e é realizada em repouso, em outras palavras “é saber controlar o movimento e as ações e, dessa forma, conseguir colocar-se posturalmente. Essa coordenação realiza-se em repouso” (Alves, 2016, p. 146); a segunda, estrutura-se a partir de movimentos utilizando membros inferiores e superiores ao mesmo tempo e, nesse sentido, “facilita o agir com deslocamentos sabendo modificar cada detalhe desta ação [...] a criança realiza pondo em ação grupos musculares diferentes, simultaneamente” (Alves, 2016, p. 146). Várias atividades promovem a conscientização global do corpo, como por exemplo, andar, correr, saltar, pular, lançar, sentar, nadar.

- Coordenação motora fina: “É considerada como a capacidade de controlar os pequenos músculos” (Bueno, 2014, p.238). Essa habilidade é direcionada para a realização de atividades de recorte, colagem, encaixes, por exemplo.

A coordenação motora fina também envolve a coordenação viso-motora que está relacionada à coordenação dos movimentos em relação ao que se está vendo e, também, a coordenação viso-manual a qual estabelece relação entre a visão e o tato, os segmentos da cabeça e das mãos, no qual, de forma associada, possibilitam que a criança possa segurar e controlar o movimento. Por último, a coordenação músculo-facial faz referência aos movimentos da face e, nesse sentido, “é fundamental na aquisição da fala, da mastigação e da deglutição” (Bueno, 2014, p. 241).

A coordenação viso-motora está relacionada à coordenação dos movimentos em relação ao que se está vendo, sabendo que, a partir de um gesto coordenado utilizando ambas as mãos com um objetivo, existe uma impressão visual anterior ao que se pretende realizar, o que permite calcular o tempo e a distância do movimento para a execução daquela ação, como por exemplo, atividades como o boliche (Bueno, 2014).

Por outro lado, a coordenação viso-manual estabelece relação entre a visão e o tato, também entre os segmentos da cabeça e das mãos, nos quais, de forma associada, possibilitam que a criança possa segurar e controlar o movimento e, neste sentido, citamos o processo de escrita que envolve tanto a coordenação viso-motora quanto a coordenação viso-manual, considerando que é essencial para esta atividade manter uma boa atenção. Por último, a coordenação músculo-facial apresenta relação com os movimentos da face e, nesse sentido, “é fundamental na aquisição da fala, da mastigação e da deglutição” (Bueno, 2014, p. 241).

- Esquema corporal: É um elemento básico indispensável à formação da personalidade da criança, sendo seu núcleo central, pois reflete o equilíbrio entre as funções psicomotoras e sua maturidade (Bueno, 2014, p. 207). É a compreensão das partes do corpo, bem como de suas funções.

De acordo com Fonseca (1995) o esquema corporal é compreendido como a imagem corpórea, no qual sua representação tem como ponto central a própria personalidade, organizado através das relações mútuas do organismo com o meio, em outros termos, é referente à organização das sensações relacionadas ao próprio corpo consoante ao ambiente em que está inserido. Para Alves (2016, p. 149) “a integração do esquema corporal acontece quando a criança consegue controlar e perceber o seu próprio corpo, nomeá-lo, tanto em si como no outro e conceituá-lo, fazendo entender a funcionalidade de cada parte”.

Nesses termos, é importante destacar que a percepção global do corpo dar-se-á mediante a tomada de consciência de cada componente corporal. É dessa forma, que se estabelece a imagem corporal, aspecto fundamental que reflete o campo da Psicomotricidade. Freitas (2008) reitera essa discussão ao explicar que o esquema corporal representa a “imagem esquemática do próprio corpo, que só se constrói a partir da experiência do espaço, do tempo e do movimento”. Por outro lado, a imagem corporal consiste nos “sentimentos e atitudes que uma pessoa tem em relação ao seu próprio corpo” (Freitas, 2008, p. 322).

A partir dessa contextura, Le Boulch (1987) dialoga sobre a construção do esquema corporal no qual traduz a essência da teoria psicomotora, a partir de três etapas: o corpo vivido, o corpo percebido e o corpo representado. O corpo vivido ocorre até os três anos da criança, que é concebida a partir da experiência vivida pela criança, tal como a exploração do meio, no qual aprende, descobre, compreende esse espaço e “aos poucos, a criança vai se diferenciando do meio e, no fim desta etapa, pode-se falar em imagem do corpo, pois o “eu” se torna unificado e individualizado (Alves, 2012, p. 57). A assimilação das partes do corpo tem início com o toque, pela imagem no espelho, com seus pares e crianças da mesma faixa etária e, posteriormente, com figuras e imagens.

Por outro lado, o corpo percebido, corresponde à faixa etária de três a sete anos e está relacionado à organização do esquema corporal tendo em vista a maturação da “função de interiorização”, ou seja, para a criança, o corpo significa um ponto de referência para situar o outro ou os objetos no espaço e no tempo “assimila conceitos como embaixo, acima, direita, esquerda etc., além das noções temporais: o que vem antes, depois, primeiro, último (Alves, 2012, p. 58). Dessa forma, a criança vai aperfeiçoando seus movimentos adquirindo maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado.

Por último, o corpo representado, que acontece dos sete aos doze anos. Neste momento, a criança já alcançou as noções do todo e das partes do corpo, possui controle e domínio corporal maior, ampliando seu esquema corporal.

- Lateralidade: A lateralidade está ligada ao desenvolvimento do esquema corporal. “É a capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo: direito e esquerdo. É o elemento fundamental de relação e orientação com o mundo exterior” (Bueno, 2014, p.283).

Nessa perspectiva, Fonseca (1995) define que essa dimensão psicomotora caracteriza a competência sensório-motora dos dois lados do corpo, tendo em vista a orientação em relação ao seu próprio corpo e o meio. O autor acrescenta que a lateralidade pode ser concebida como a bússola do esquema corporal. Corroborando com essas discussões, Oliveira (2015, p. 62) afirma que a lateralidade pode ser entendida como “a propensão que o ser humano possui de

utilizar preferencialmente mais um lado do corpo que o outro em três níveis: mão, olho e pé [...] o lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez”.

- **Equilíbrio:** “É a base de toda a coordenação dinâmica global. É a noção de distribuição do peso em relação a um espaço e a um tempo em relação ao eixo de gravidade. O equilíbrio depende essencialmente do sistema labiríntico e do sistema plantar” (Bueno, 2014, p. 243). Sob esse prisma, o equilíbrio é um elemento visto como uma condição básica da organização psicomotora, pois atua como suporte às respostas motoras e ao controle postural, isto é, movimento e posturas são indissociáveis no que concerne ao controle motor (Fonseca, 1995).

Quanto à sua classificação, o equilíbrio pode ser dividido em dois tipos: dinâmico e estático. O primeiro estabelece relação com as funções tônico-motoras, com os membros e os órgãos, sejam eles sensoriais ou motores; o segundo exige mais concentração e pode ser considerado mais abstrato, implica o controle da postura, sendo essencial para uma futura e adequada aprendizagem (Bueno, 2014).

Para melhor expandir esse entendimento, o equilíbrio estático se refere “aos movimentos não locomotores, como, por exemplo, ficar em pé, apenas com a ponta dos pés tocando o solo, com elevação dos calcanhares e os pés unidos”. Por outro lado, o equilíbrio dinâmico consiste em “movimentos locomotores, como, por exemplo, o andar em marcha normal sobre uma linha pré-delimitada” (Alves, 2012, p.70).

Nesses termos, é importante ressaltar a importância dos pés em contato com o solo, pois influencia a posição ereta do corpo por meio de determinados aspectos posturais. Na evolução psicomotora da criança é essencial que haja essa consciência de mobilidade da articulação do pé e tornozelo a partir do contato com o solo, incluindo, também, as condições psicológicas, uma vez que incidem no controle dessa habilidade e é primordial que o sujeito se sinta seguro (Bueno, 2014).

- **Organização espacial:** É a orientação em relação ao espaço e em relação ao mundo. Segundo Bueno (2014, p.264) “é necessário compreender o conceito de espaço, uma vez que será em seu campo físico que o corpo se tornará presente e ativo e poderá se organizar, estruturar e orientar”.

Conforme esclarece Fonseca (1995), esse elemento é referente à capacidade de situar-se a si mesmo, localizar outros objetos num determinado espaço e orientar-se diante do meio. A coleta de informações para avaliar a relação física entre o nosso corpo e o meio acontece mediante os aspectos sensoriais, ou seja, a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, estando estes vinculados ao processo da construção das informações e conceitos espaciais, em outras palavras, representam as sensações cinestésicas do movimento.

Em relação à construção desse elemento, “primeiro, a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a notar as relações das posições dos objetos entre si” (Alves, 2012, p. 79). Para que a criança possa fazer a assimilação dos conceitos espaciais, faz-se necessário ter uma lateralidade bem definida, uma vez que é base da organização espacial, a partir da compreensão de que é por meio dela que a criança se orienta no mundo ao qual é pertencente. Dessa forma, segundo aponta Oliveira (2015), a criança apreende outras noções relacionadas às situações:

[...] as noções de *situações* (através de conceitos como dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto); *de tamanho* (através dos conceitos de grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo); *de posição* (por meio das noções de em pé, deitado, sentado, ajoelhado, agachado, inclinado); *de movimento* (através dos conceitos de levantar, abaixar, empurrar, soltar, dobrar, estender, girar, rolar, cair, levantar-se, subir, descer); *de formas* (conceitos de círculo, quadrado, triângulo, retângulo); *de qualidade* (conceitos de cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade); de superfícies e de volumes (Oliveira, 2015, p. 79, grifos da autora).

● Organização temporal: Bueno (2014, p. 272) destaca que a organização temporal é a capacidade de situar-se em função:

- a) da sucessão dos acontecimentos (antes, durante, após);
- b) da duração dos intervalos (hora, minuto, aceleração, freada, andar, corrida);
- c) da renovação cíclica de certos períodos (dias da semana, meses, estações);
- d) do caráter irresistível do tempo (noção de envelhecimento, plantas e pessoas).

Nesta direção, significa a capacidade para distinguir ordem e a duração dos acontecimentos. A criança adquire consciência das relações no tempo compreendendo as noções principais de ordem sequência, duração, ritmo, objetos e ações. Em relação à organização espacial, a orientação temporal é mais difícil de assimilação por parte da criança.

Portanto, é a consciência de continuidade do tempo e, desse modo, a compreensão é desenvolvida mediante as atividades vivenciadas. “Podemos organizar exercícios de orientação temporal utilizando: antes, depois, agora, manhã, tarde, noite, ontem, hoje, amanhã, rápido, lento, forte, fraco, alto, baixo” (Bueno, 2014, p 273). Além disso, a orientação temporal fornece a experiência para compreender acontecimentos passados, e a capacidade de fazer uma projeção para o futuro (Oliveira, 2015).

Nesta perquisição, os elementos do desenvolvimento psicomotor são direcionados para compreensão de como se expressa o desenvolvimento da criança de 5 anos. Não pretendemos apresentar esses elementos como fatores que não sofrem influência do meio, das condições reais do sujeito, tal como dos estímulos que o indivíduo recebe. Porém, intencionamos apresentar de

que forma os estudos da área apresentam essas referências do desenvolvimento, pois, conforme enfatiza Bueno (2014, p.213), “nas etapas de seu desenvolvimento, a criança vai organizando sua corporeidade a partir de inúmeras conquistas”.

Nesse sentido, os elementos apresentados a seguir, correspondem ao desenvolvimento da criança de 5 anos com base nessas referências, visto que não são regras e nem uma régua de observação dos processos de desenvolvimento, pois dependem dos estímulos que o sujeito recebe, das condições ambientais, sociais, econômicas, culturais e outras que influenciam nesses processos de desenvolvimento. O Quadro 9 promove essa sistematização.

Quadro 9- Conhecimentos e habilidades psicomotoras no desenvolvimento da criança de 5 anos.

HABILIDADES PSICOMOTORAS	CONHECIMENTOS DA CRIANÇA DE 5 ANOS	AUTOR/A
Coordenação motora ampla	Atividades que envolvam a coordenação global de membros superiores e inferiores podem ser sugeridas, como pular corda, pular elástico e jogos com ritmos musicais.	Bueno (2014, p. 235)
Coordenação motora fina	A criança desenha um círculo e um quadrado. Também consegue resolver exercícios de pianotagem. Já consegue abrir e fechar as mãos alternadamente. Ainda não faz laços, mas tenta. É a fase em que a coordenação motora fina está em seu maior desenvolvimento.	Bueno (2014, p. 242)
Esquema corporal	Consegue expressar diferentes posições do corpo, relacionar objetos a partes deste e reproduzir movimentos e atividades de mímica.	Bueno (2014, p. 214)
Lateralidade	A criança aprende a diferenciar as duas mãos e os dois pés e somente mais tarde os seus olhos.	Bueno (2014, p. 287)
Equilíbrio	A criança anda com um pé na frente do outro de olhos abertos. No equilíbrio dinâmico a criança é capaz de saltar com os pés juntos no mesmo lugar. Realiza o controle de meia-volta com parada. Usa o correr de modo eficaz em jogos espontâneos.	Bueno (2014, p. 246)
Organização espacial	Perto dos 5 anos começa a ter noção de terceira dimensão, reproduzindo formas, grandezas, movimentos, noções de orientação espacial (fila, fileira, frente a frente, costas contra costas, barriga para cima e para baixo), além da memória espacial.	Bueno (2014, p.271)

Organização temporal	A criança tem noção das estações do ano, sequência lógica do tempo, num nível mais elementar, noções de 1º e último, noções de ordem e sucessão.	Oliveira (2002, p. 107)
-----------------------------	--	-------------------------

Fonte: Bueno (2014); Oliveira (2002).

Com base no Quadro 9, é essencial refletir que a criança se desenvolve desde os primeiros dias de vida. Posto isto, a importância do desenvolvimento das habilidades psicomotoras incide diretamente no desenvolvimento infantil, visto que é um processo único de cada indivíduo, que se inicia desde a concepção e segue por toda a vida, a partir da relação entre corpo, mente e emoção no que se refere à formação integral do indivíduo. Em consonância a essa perspectiva, vale ressaltar que a vida afetiva, cognitiva e motora são indissociáveis.

No que é pertinente ao desenvolvimento psicomotor, neste processo do estudo do ser humano através do seu corpo em movimento, no que corresponde aos estudos voltados à Psicomotricidade

[...] em todo e qualquer ser humano, os aspectos psíquicos, físicos, intelectuais e sociais se desenvolvem ao mesmo tempo. Os aspectos psíquicos estão relacionados ao emocional, os físicos ao desenvolvimento biológico, os aspectos intelectuais ao desenvolvimento cognitivo e os aspectos sociais as relações com outras pessoas (Mattos *et al.*, 2022, p. 56).

Nesse pensamento, é necessário que exista uma inter-relação entre esses fatores mencionados, a partir da exploração de experiências concretas vivenciadas que direcione a possibilidade de tomada de consciência de si por parte da criança e do mundo que a cerca, sendo esses caminhos indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

A Psicomotricidade tem o corpo como central nas expressões. Lapierre e Aucouturier (1986) sobre essa dimensão, afirmam que, só existimos no sentido existencial mediante a possibilidade de estabelecer comunicação com os seres e as coisas que nos cercam, ou seja, significa constituir relações que sejam significantes com o nosso corpo, com as sensações e, também, com o que é exterior a ele.

Destacamos, neste aspecto, o que Bueno (2014) explana sobre Wallon, no que é intrínseco aos estudos da emoção, onde as reações emotivas formam os primeiros sinais de vida psíquica. É a partir disso que são realizadas as primeiras trocas da criança com o mundo exterior, nas relações com as pessoas e com os objetos carregados de componentes neurológicos e fisiológicos e, dessa maneira “a emoção se traduz e se imprime no tônus muscular, estabelecendo uma comunicação constante entre a tonicidade e a sensibilidade” (Bueno, 2014, p. 126).

Ao citar Henry Wallon, Oliveira (2015) descreve:

[...] um dos pioneiros no estudo da Psicomotricidade, salienta a importância do aspecto afetivo como anterior a qualquer tipo de comportamento. Existe, para ele, uma evolução tônica e corporal chamada diálogo corporal e que constitui “*o prelúdio da comunicação verbal*”. Este diálogo corporal é fundamental na gênese psicomotora, pois a ação desempenha o papel fundamental de estruturação cortical e está na base da representação (Oliveira, 2015, p. 32-33).

Diante disso, Wallon fomenta a discussão a partir do entendimento do organismo como condição primeira ao pensamento, afirmando que toda função psíquica supõe um pensamento orgânico e, nesse sentido, o objeto de ação mental vem do ambiente no qual o sujeito encontra-se inserido. Assim, parte da representação da pessoa completa integrando o sujeito ao meio em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor e acrescenta: “sempre é ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais” (Wallon, 1979, p.17). Essa afirmação reforça que, no processo evolutivo da criança, existe uma interdependência entre a motricidade, ou seja, o ato motor, a afetividade e a cognição.

As proposições expostas representam um sujeito integral em que a relação entre corpo e mente são indissociáveis do processo de desenvolvimento da criança. Trata-se, portanto, de uma educação global mediante a associação entre os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais. Em vista disso, Ajuriaguerra (1980) afirma que a Psicomotricidade não deve ser vista apenas sob o plano motor, pois a motricidade se tornaria uma simples função instrumental, despersonalizando completamente a função motora.

Articulando essa discussão mediante a conexão entre esses fatores, a cognição pode ser definida como “o ato ou processo de conhecimento pelo qual a atividade intelectual se expressa (Fonseca, 2008, p. 564). Sob essas circunstâncias, o desenvolvimento cognitivo depende do envolvimento de outras funções que o alicerçam, como por exemplo, a linguagem, as habilidades psicomotoras, o suporte afetivo e emocional.

Essa dimensão no campo educacional projeta-se em meio ao desenvolvimento psicomotor. Ao pensar na criança como sujeito integral, por meio das possibilidades de comunicação e o entendimento das relações significantes que cooperam corporalmente, a afetividade contribui para as funções cognitivas. Dessa forma, podemos inferir que, toda ação motora é carregada de afetividade e cognição.

Diante das discussões aqui traçadas, a Psicomotricidade concretiza-se na Educação Infantil por meio das experiências lúdicas, dada a faixa etária, isto é, mediante as brincadeiras,

tendo o ato motor como mediador, pois é brincando que a criança aprende, explora o espaço, descobre suas capacidades e potencialidades.

Na escola, esses recursos lúdicos apresentam sua significância, pois “desenvolve a cooperação, socialização, a percepção, a memória, a atenção, as noções de tempo e espaço, as habilidades motoras, o equilíbrio, com enfoque psíquico, motor e cognitivo (Alves, 2016, p. 78). Essas experiências são fundamentais na infância, pois sem motivação, sem esse aparato lúdico, os processos de ensino-aprendizagem dificilmente se tornam uma conquista, isto significa que a criança precisa querer e precisa se interessar, participar, interagir, construir e apropriar-se do conhecimento.

As representações sobre essas experiências lúdicas na Educação Infantil serão fundamentadas nas reflexões a seguir, em que apresentamos como as práticas psicomotoras no campo educativo fomentam os processos de ensino-aprendizagem por meio dos estímulos corporais, consoante à organização do trabalho pedagógico.

2.3 A PRÁTICA PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao abordar o desenvolvimento infantil em todas as nuances, partimos da compreensão que abarca todo o processo de transformação da criança, no qual incide em um conjunto de aprendizados que, pouco a pouco, vai tornando o indivíduo cada vez mais independente, autônomo, além do aprimoramento das capacidades que são necessárias para toda a vida. À vista disso, as práticas psicomotoras desenvolvidas na Educação Infantil representam um importante meio para promover a formação integral dos sujeitos, uma vez que potencializam o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança.

Dessa forma, no âmbito educativo, a educação psicomotora apresenta, em sua essência, condições voltadas para o desenvolvimento psicomotor, tendo o ato motor como mediador e, nesse processo, inclui as esferas afetivas e cognitivas. Nas palavras de Alves (2016, p. 58) “a educação pelo movimento trata do desenvolvimento do sujeito no que se refere ao corpo em movimento. Pensar em movimento é pensar na relação existente entre a motricidade, mente e afetividade”. Em outras palavras, intenciona potencializar o desenvolvimento da criança a partir da compreensão do sujeito que aprende corporalmente, ou seja, é a partir do corpo que se aprende, mediante a exploração, as vivências e experiências.

Mediante o exposto, espera-se que a instituição escolar que oferta a Educação Infantil possibilite meios para que a criança possa vivenciar, conhecer, explorar, aprender e desenvolver-se ancorando os processos de ensino-aprendizagem nessa perspectiva.

Sobre a educação psicomotora na escola, Le Boulch (1982) afirma que:

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base 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 (Le Boulch, 1982, p. 24-25).

A educação psicomotora não se limita ao entendimento da criança acerca da imagem do seu corpo, isso implica dizer que, a sua principal finalidade é formar uma unidade a partir da relação entre as partes e integralidade do corpo, sendo assim, um mecanismo que exerce influência direta com a realidade, levando os indivíduos a desenvolver a consciência, bem como os aspectos que dizem respeito à maturação, considerando que a educação pelo movimento tem como principal objetivo “contribuir ao desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar” (Le Boulch, 1987, p. 15).

O autor acrescenta que a educação pelo movimento oferece à escola primária o desenvolvimento psicomotor conferindo todos os atributos relacionados ao “desenvolvimento total” do indivíduo (Le Boulch, 1987, p. 26). Assim, enfatizamos a importância da educação do corpo considerando todos os aspectos inerentes à formação integral do sujeito, desviando de uma atitude meramente intelectualista.

Desse modo, através da interação com o meio, a criança estabelece vínculos nas relações sociais, descobre, inventa, participa do ato de aprender, mantendo a indissociabilidade entre corpo e mente, sabendo que, “no ato de aprender, o aluno não pode ser um simples espectador, ele é o ator principal e, portanto, sua participação na aula é indispensável” (Fonseca, 2008, p.12).

Ao direcionarmos as discussões em torno da aprendizagem, é necessário compreendê-la de forma mais ampla, sabendo que a criança carrega consigo um conjunto de especificidades que incidem diretamente no seu aprendizado. A esse respeito, Fernández (2001, p. 124), define aprendizagem como “uma construção singular que cada sujeito vai fazendo a partir de seu saber para ir transformando as informações em conhecimento”. Nesta direção, a aprendizagem consiste na capacidade do sujeito de dar respostas aos desafios que se apresentam na sua interação com o meio.

Essa perspectiva relacionada à educação permite reflexões acerca da individualidade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, considerando que existem vários tipos de aprendizagens e que cada indivíduo aprende de uma forma e em tempos diferentes, porém, nessas especificidades, são incorporados esses elementos trazendo a possibilidade de algo novo relacionado aos conhecimentos que a criança já possui.

Nesses termos, Vygotsky (1998) reitera que a aprendizagem se relaciona ao desenvolvimento desde o nascimento, isto é, mesmo antes da entrada da criança na escola, pois consiste em um processo contínuo que pode ocorrer tanto em espaços informais, ou formais, detendo-se à instituição educativa.

O ambiente escolar⁹ é um espaço singular que fomenta a construção de interações, aprendizagens e desenvolvimento. Por conseguinte, torna-se necessário refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem para que estes sejam adequadamente organizados, compreendendo que uma das formas “em que se expressa a natureza social do processo de aprendizagem é na posição que ocupa o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, processo que é essencialmente social, relacional” (Tunes *et al.*, 2006, p. 118).

A partir da importância da educação psicomotora como base que engloba os fatores motor, afetivo e cognitivo, é necessário ressaltar por quais meios esta se configura mediante o trabalho pedagógico realizado cotidianamente, o que vai implicar no desenvolvimento e possibilidade de aprendizagens para as crianças. Nessa perspectiva, exige-se um bom acompanhamento daqueles que estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que, “o papel da escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-a para a vida social” (Le Boulch, 1987, p.26).

Ao pensar nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil, consideramos necessário buscar compreender o trabalho pedagógico, foco deste estudo. Nesse sentido, partindo de uma conceituação mais ampla, Ferreira (2010) compreende por trabalho pedagógico todo o trabalho que, de alguma forma, relaciona-se à pedagogia, evidenciando métodos, técnicas, avaliações que sejam intencionalmente planejadas, no intento de alcançar objetivos relacionados à produção de conhecimentos. Ou seja, nesta dimensão, podemos inferir que, o trabalho pedagógico é construído por todos os sujeitos implicados com a aprendizagem.

⁹Ambiente escolar “se constitui em uma vibrante interação entre aluno, professor, currículo, ambiente, família e comunidade” (Taylor & Vlastos, 1983, s/p).

Nessa mesma linha de raciocínio estão as contribuições de Fuentes e Ferreira (2017), ao refletirem sobre o trabalho pedagógico realizado mediante a relação com os sujeitos, sendo possível potencializar o trabalho pedagógico a partir da conexão com um projeto pedagógico. Frente à discussão estabelecida, é possível ressaltar que o trabalho pedagógico envolve os vínculos estabelecidos entre os indivíduos e a produção do conhecimento.

Em face disso, cabe acrescentar que a dimensão pedagógica tem como centralidade o papel dos professores, mas não se restringindo de forma exclusiva ao seu trabalho, pois envolve a disposição de múltiplos profissionais da educação. Nesse ponto, Freitas (1992) esclarece que o profissional da educação é um sujeito capacitado a desempenhar relações pedagógicas tanto na escola quanto para além dela.

A esse respeito, autor ainda reitera:

[...] reafirmamos que a “porta de entrada” obrigatória na preparação do profissional da educação, além de sua formação geral como educador, é sua preparação para o trabalho pedagógico ou, em outras palavras, sua formação como educador com ênfase na atuação como professor (Freitas, 1992, p. 8-9).

Visto dessa maneira, é preciso reforçar que nem toda atividade desenvolvida pelos profissionais em educação é pedagógico, pois:

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento (Ferreira, 2008, p. 178).

Compreendemos, com isso, que a dimensão pedagógica é desenvolvida a partir relação estabelecida entre determinada teoria pedagógica, isto é, ancora-se no trabalho organizado de acordo com uma base teórica. Nestes termos, o trabalho pedagógico envolve as relações e os processos definidos entre os sujeitos e a produção do conhecimento.

No entanto, as referências conceituais, especialmente sobre educação, apresentam uma notória aproximação entre trabalho pedagógico e prática pedagógica como termos sinônimos e poucas vezes esclarecidos. À luz dessa discussão, reconhecemos a fundamental importância de expandir esta dimensão explicando em que consiste a prática pedagógica, uma vez que esta se correlaciona à organização do trabalho pedagógico.

A prática pedagógica engloba teoria e prática. Segundo Veiga (2005), o lado teórico é representando por um conjunto de ideias, concebido mediante as teorias pedagógicas, tendo sua

sistematização a partir da prática desempenhada de acordo com as condições de vida e de trabalho. A autora acrescenta que o lado objetivo da prática pedagógica representa o conjunto dos meios, ou seja, a forma como as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. Trata-se, portanto, de uma prática guiada por objetivos e conhecimentos, na qual se exprime uma relação entre teoria e prática.

Essa prática é desempenhada de forma intencional voltada para a concretização de determinadas expectativas educacionais. Franco (2015) define prática pedagógica a partir de uma perspectiva carregada de intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, mediante uma ação planejada e científica sobre o objeto, com o objetivo de transformar a realidade social.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor transita pela efetivação das tentativas de ensinar e aprender, estabelecendo características específicas quanto ao exercício da prática docente. Nesse viés, Franco (2015), afirma que o professor, pode ou não se exercitar pedagogicamente no exercício da sua prática docente, pois,

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (Franco, 2015, p. 605).

Vista dessa maneira, compreendemos que a prática pedagógica do professor precisa estar ancorada em intencionalidades que propiciem sentidos e reflexões sobre o universo abordado. A compreensão dessa dimensão possibilita aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a consciência do que está sendo desenvolvido para atingir os objetivos de determinada ação, ou seja, consiste em um trabalho de cooperação entre o professor e os alunos.

No âmbito da organização do trabalho pedagógico, no que tange às práticas psicomotoras na Educação Infantil, esta relação pode ser desenvolvida através de experiências lúdicas, as quais levem os indivíduos a construir habilidades por meio do corpo em movimento. No intento de buscar definições que circundam esse universo, destacam-se os termos “ludicidade”, “brinquedos”, “jogos”, “divertimentos”, “brincadeiras”, relacionados na mesma discussão. Dito isto, faz-se necessário explicar de que forma se estruturam as experiências lúdicas.

Partiremos inicialmente do conceito de ludicidade apresentado por Luckesi (2002), ao afirmar que esse termo remete a um estado de consciência, um estado de ânimo em decorrência das atividades que são vivenciadas com plenitude, leveza e prazer. O autor amplia essa

discussão ao asseverar que “[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena” (Luckesi, 2000, p. 21).

Diante do exposto, Luckesi (2000) ressalta que o conceito de lúdico está relacionado à experiência interna dos indivíduos, voltadas para o prazer no que se faz, como algo que reside em nós e na maneira como nos relacionamos com o mundo. Sob essa ótica, Bacelar (2009) anuncia uma mesma perspectiva ao afirmar que:

[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada (Bacelar, 2009, p. 25).

Pensar a ludicidade no contexto da Educação Infantil significa abordar uma educação que leve em consideração o sujeito em sua inteireza, suas experiências, vivências e emoções. Ainda de acordo com Bacelar (2009), o lúdico exerce um papel muito mais complexo, do que apenas servir para treinamento de habilidades psicomotoras, isto é, por meio da experiência lúdica, a criança aprende com a experiência de maneira mais integrada.

Agregando a essa discussão, Bueno (2014, p. 439) explica que “a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar [...] estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos”. Nessa conjuntura, Kishimoto (2011) aborda a dimensão lúdica a partir dos eixos: o jogo, brinquedos e brincadeiras. Friedmann (2006) explica esses pontos da seguinte forma: o jogo caracteriza uma conduta estruturada com regras; o brinquedo é entendido como objeto, ou suporte da brincadeira; a brincadeira é referente à ação do brincar, relacionada ao comportamento espontâneo, isto é, não resulta de uma atividade estruturada.

A partir do exposto, ao utilizarmos o termo experiências lúdicas, estaremos fazendo menção às diversas atividades lúdicas presentes no contexto escolar. Reafirmamos o lúdico por meio de práticas pedagógicas com intencionalidade mediante o corpo em movimento, ou seja, o professor deve ter uma direção do que pretende trabalhar para abarcar os processos de ensino-aprendizagem situadas a tal perspectiva.

As experiências lúdicas possuem diversas manifestações (jogos, brincadeiras, atividades recreativas, música, dança, leitura, teatro e outras), as quais integram os sujeitos em uma vivência plena, ou seja, englobam os sentimentos, os pensamentos e o fazer. Compreender essa perspectiva nos permite refletir acerca da importância da ludicidade como elemento impulsionador dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação infantil, pois “a brincadeira e demais atividades na Educação Infantil precisam ser para a criança uma

experiência de vivência do estado lúdico, pois assim ela poderá contribuir para o desenvolvimento da criança” (Bacelar, 2009, p.29).

Nesse ínterim, de acordo com Vygotsky (1994), o brincar favorece o amadurecimento psíquico da criança, preparando o indivíduo para viver as mais diversas experiências, sabendo que, quanto mais situações a criança vivenciar, mais reagirá de forma positiva às situações concretas que lhe foram apresentadas.

Em retomada ao que pontuou Vygotsky (1994), em sua perspectiva, o brincar é carregado de significados, universo este inserido no transcurso do desenvolvimento infantil, o que inclui a cultura e a interação com o meio. Vygotsky (2007) fomenta reflexões sobre a interação dos sujeitos com os objetos a sua volta e a inserção da criança no meio social, além de abordar o desenvolvimento em relação ao comportamento, estando esses fatores associados ao brincar. Sob esse prisma, podemos vislumbrar as brincadeiras nas práticas pedagógicas, ao reconhecer sua significância no universo infantil.

No ambiente escolar, a brincadeira infantil representa um importante mecanismo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a partir das relações estabelecidas com o espaço, com o meio, com seus pares e com os objetos. Conforme ressalta Anjos (2015, p.70), “o brincar é atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e constitui-se como direito e caminho de aprendizagem na infância. Por meio do brincar, a criança pode desenvolver uma série de capacidades”. Dessa forma, o brincar que é tão pertencente à infância apresenta relação direta com os processos de ensino-aprendizagem, pois neste ato consiste a base do que mais tarde influenciará nas demais fases da vida da criança.

No que é referente ao campo das interações e brincadeiras na Educação Infantil, Kishimoto (2010) destaca que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Notoriamente evidencia-se o brincar como ferramenta para que a criança possa se desenvolver no campo dos movimentos, das linguagens, dos sentimentos, do

autoconhecimento, mediante as experiências significativas concretizadas nas interações, nas trocas, nas mais variadas formas de expressar, ser e agir.

Em paralelo a esse entendimento, o trabalho da educação psicomotora pressupõe a base indispensável para o desenvolvimento nas esferas cognitivas, afetivas e motoras. Nesse sentido, os recursos lúdicos possibilitam que a criança, por meio do seu corpo em movimento, possa explorar, descobrir suas capacidades, potencialidades e, também, aprender. A esse respeito Escarião (2022, p. 44) aborda que “é nessa perspectiva que cresce a discussão sobre a ludicidade como uma prática de base para o desenvolvimento integral da criança, sobretudo, na Educação Infantil”. O lúdico, portanto, torna-se uma importante proposta educacional voltada para atender às especificidades de um sujeito global, promovendo aprendizagem com significação ao manter a indivisibilidade entre corpo e mente no desenvolvimento do indivíduo.

Compreender o lugar que o corpo ocupa no ambiente escolar e o desenvolvimento dessas interações correlaciona-se ao que Freire (1989) defende, ao afirmar que, ao ingressar na escola, o corpo das crianças também deveria ser matriculado. É essencial que as atividades educativas abram espaços para o corpo vivido, incluindo nas práticas pedagógicas os elementos que abarquem a corporeidade e suas características de forma global.

É primordial que as crianças na Educação Infantil estejam inseridas em um espaço de vivências e aprendizagens mediante os estímulos corporais, pois o brincar é um meio pelo qual o sujeito pode desenvolver em várias áreas, o que torna essa dimensão essencial, sobretudo no campo educacional.

Em face disso, o Referencial Comum Curricular Nacional par a Educação Infantil (Brasil, 1988, p. 28) apresenta o seguinte panorama acerca do brincar:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (Brasil, 1988, p. 28).

Ante essa definição, o brincar é um dos caminhos que possibilita o desenvolvimento, atuando como um recurso fundamental para a construção das aprendizagens. Entrelaçando essa discussão com o campo da educação psicomotora, é possível inferir sua importância, no desenrolar das expressões lúdicas, pois propiciam-se meios para que as crianças possam se

expressar, explorar o ambiente no qual esteja inserida, promovendo o autoconhecimento, tal como oportunizando o desenvolvimento da criança em sua completude.

Nesse aspecto, Kishimoto (2011) afirma que na utilização desses recursos lúdicos com fins pedagógicos, são direcionadas ferramentas essenciais para as situações em que consistem os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) abordam que as interações e as brincadeiras devem ser base das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Em consonância com o supracitado documento, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sobre o direito de aprendizagem mediante o brincar acrescenta:

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 (Brasil, 2018, p. 38).

Partindo desses pressupostos, a criança constrói conhecimentos subsidiada nas relações de corpo, corporeidade, movimento, nas interações, na expressividade, na mente, ou seja, são fatores que são indissociáveis do campo envolto à Psicomotricidade na articulação com o desenvolvimento na infância, reforçando, segundo Alves (2016, p. 39), que “essa brincadeira pode se tornar transmissão de conhecimentos do professor e o aluno receptor das expressões lúdicas que são capazes de deslocar o eixo da aprendizagem”.

Alves (2016) reitera que o professor deve motivar os seus alunos nas atividades pedagógicas sabendo envolver-se e estando envolvidos nos processos de aprendizado. Além disso, ao pensar em uma educação a partir do corpo em movimento, é essencial que o corpo não seja dissociado da mente, ressaltando que “não se deve separar o movimento corporal da criança na educação integral a que ela pertence, e o professor deve estar preparado para entender dessa importância. Existe um vínculo entre a atividade corporal e a intelectual” (Alves, 2016, p.45). No âmbito dessa discussão, ao pensar nas práticas pedagógicas associadas aos recursos lúdicos, cabe evidenciar que esses instrumentos possuem fundamental importância no desenvolvimento de cada criança. Assim, possibilitam-se relações interativas, socializações, desenvolvimento das habilidades psicomotoras, memória, com foco nos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Kishimoto (2011) corrobora com essa perspectiva ao apontar que essa dimensão, se realiza com base na ação intencional, que diz respeito à afetividade, na construção de

representações mentais, referente à cognição e, ainda, na manipulação de objetos nas ações sensório-motoras, ou seja, a parte física, a qual contribui para abarcar a criança em sua integralidade, tendo em vista as mais variadas formas de inteligências que incidem nas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento do sujeito.

Sob esse viés, deve-se levantar que é preciso existir objetivo pedagógico ao utilizar-se desses recursos. Para Alves (2016), é necessário que o trabalho realizado a partir das experiências lúdicas, esteja ancorado em objetivos pedagógicos, implicando dizer que o professor deve ter um direcionamento do que pretende explorar para contemplar os processos de ensino-aprendizagem. Com base no exposto, a autora evidencia que “aprendendo, o aluno deve se divertir. [...] é possível organizar atividades com consistência para fazer a criança aproveitar as situações de aprendizagem. O objetivo tem de ser, fazer a turma se aproximar de forma lúdica de conceitos ligados ao conteúdo pedagógico” (Alves, 2016, p. 85).

A partir desse entendimento, as experiências lúdicas, respaldadas em objetivos pedagógicos, articulam-se aos processos de ensino-aprendizagem como forma de propiciar o desenvolvimento da criança na Educação Infantil de forma integral, isto é, em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, mediante os processos psicomotores. “O brincar é o pilar da Psicomotricidade que é a Ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo externo e interno” (Mattos *et al.*, 2022, p. 16).

Dentro desse cenário, a educação psicomotora vem atuando no ambiente escolar como forma de levar a criança a concretizar suas aprendizagens e desenvolvimento mediante experiências concretas, vividas com o corpo inteiro. São apropriadas as palavras de Escarião (2002) ao reforçar que:

É urgente pensar a escola para crianças pequenas, na perspectiva de um ambiente que favoreça a exploração do espaço, o movimento, a brincadeira, a expressão corporal, a valorização dos sentidos, das sensações, das emoções, rompendo com uma prática mecanicista que privilegia práticas estáticas e silenciosas. É fundamental, assim, aumentar o leque de experiências vivenciadas pelas crianças (Escarião, 2022, p. 45).

Com base nas reflexões de Escarião (2002), sabendo que a Psicomotricidade se expressa por meio dos gestos, no ato de realizar determinada ação, tal entendimento envolve a ação realizada por cada sujeito, o que permite, neste processo, a relação com o outro, com o meio, mediante a integração dos fatores afetivo, cognitivo e motor. O referido contexto psicomotor concretiza-se na escola por meio de atividades, isto é, a partir das práticas psicomotoras.

Com vistas a apresentar possíveis direcionamentos acerca das experiências lúdicas, apresentamos, em seguida, algumas sugestões de brincadeiras para o desenvolvimento dessas atividades. Ressaltamos, ainda, que tais atividades podem ser voltadas para qualquer idade, a partir das adaptações feitas para cada faixa etária, considerando, também, os níveis de dificuldade. O Quadro 10, a seguir, delinea essa dimensão.

Quadro 10- Propostas de brincadeiras para o desenvolvimento do trabalho psicomotor.

BRINCADEIRAS	HABILIDADES TRABALHADAS
Amarelinha	Sequência lógica, orientação espaço-temporal, coordenações, atenção, percepção visual, equilíbrio, tônus, postura, destreza, agilidade (Alves, 2016, p. 102).
Brincadeira das cadeiras	Coordenação motora ampla, tônus, postura, respiração, esquema corporal, ritmo, percepção visual e auditiva, orientação espaço-temporal (Alves, 2016, p. 102).
Brincadeira dos anéis	Coordenação motora fina, sequência lógica, atenção, percepção espacial (Alves, 2016, p. 102).
Cabra-cega	Percepção, orientação espacial, coordenações, atenção, agilidade, destreza (Alves, 2016, p. 102).
Corrida de obstáculos	Orientação e estruturação espaço-temporal, esquema corporal, coordenações, destreza, equilíbrio, atenção, tônus, sequência lógica, postura, agilidade (Alves, 2016, p. 102).
Escravo de Jó	Sequência lógica, coordenações, orientação espaço-temporal, atenção, concentração (Alves, 2016, p. 102).
Morto <i>versus</i> vivo	Coordenação motora ampla, ritmo, percepções visual e auditiva, atenção, concentração, postura, tônus, esquema corporal, orientação espaço-corporal (Alves, 2016, p. 103).

Fonte: Alves (2016).

As informações do quadro 10 representam possíveis direcionamentos para o planejamento do trabalho pedagógico, como formas de abarcar os processos de ensino-aprendizagem. No tocante a estas atividades, a prática psicomotora na escola pode ser compreendida como um processo que abarca o sujeito em seu próprio percurso de desenvolvimento. Consiste, portanto, em uma ação carregada de intencionalidade, a partir do planejamento realizado pelo professor, tendo em vista seus conhecimentos no campo psicomotor, inclui os resultados das avaliações psicomotoras e de dificuldades da criança, ponderadas por meio do acompanhamento no cotidiano (Sánchez; Martinez; Peñalver, 2003).

É muito importante que o ambiente educativo propicie situações para que a criança possa explorar o desenvolvimento psicomotor, as relações interativas, tal como o desenvolvimento das habilidades que são essenciais. Nesse sentido, acontece por meio das experiências concretas que são base para a construção do desenvolvimento intelectual. Dito

isto, no referido espaço de construção de saberes deve-se levar em consideração fatores essenciais. Nas palavras de Alves (2012, p.152) incluem-se os aspectos:

- Socioafetivo – Favorecendo sua autoimagem positiva, valorizando suas possibilidades de ação e de crescimento.
- Cognitivo – Por meio das descobertas e das resoluções de situações, constroem-se as noções e os conceitos. Enfrentando desafios e trocando experiências com os colegas e os adultos, desenvolve-se o pensamento.
- Psicomotor – Por meio de seus movimentos e exploração do corpo e do meio à sua volta, realizando atividades que envolvam esquema e imagem corporal, lateralidade, relações temporal-espaciais.

Com base no exposto, o papel da escola, a interação pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, intenciona o favorecimento dos subsídios necessários para que a criança esteja imersa em atividades significativas que irão incidir diretamente no desenvolvimento e aprendizagens destes sujeitos, tendo o ato motor como mediador.

Expandindo a discussão, Almeida (2010) apresenta alguns elementos necessários para um bom trabalho de Psicomotricidade na escola, a saber: O primeiro – concepção – no qual afirma que o trabalho precisa primeiramente ser planejado. A esse respeito explicita que:

[...] o não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e principalmente de perda de foco. Se não houver objetivos claros, se não houve rumo a linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo o que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos (Almeida, 2010, p. 19).

Sucessivamente, o segundo elemento – comportamento – é referente à atitude de um professor que deseja trabalhar com Psicomotricidade, visto que é a partir das atividades diárias que o profissional pode articular sua prática aos objetivos psicomotores.

Nesse sentido, Almeida (2010) alerta para o fato de que os objetivos psicomotores se correlacionam, estando a motricidade ao lado da afetividade e, nessa integração, formam a concepção intitulada de trabalho psicomotor. Almeida (2010) acrescenta que:

Jamais devemos privilegiar os aspectos mecânicos em detrimento dos aspectos mais relacionais. Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico (Almeida, 2010, p. 21).

Por sua vez, o terceiro – compromisso – consiste no ato direcionado para o trabalho realizado, inerente à formação do professor e a sua qualificação na operacionalidade de suas práticas e, também, da escola, pois:

Quando se racionaliza, planeja e racionaliza, as ações se tornam mais claras fazendo com que o compromisso do professor se torne também mais limpo e mais consciente. Do contrário, ficamos todos perdidos sem rumo. É desta confusão que poderá surgir o descompromisso (Almeida, 2010, p. 22).

O quarto elemento – materiais – são considerados importantes na prática docente, pois ampliam as ações, permitindo que as crianças estabeleçam relações com objetos concretos, o que torna o processo educativo mais pertinente. O autor alerta para o fato de que, o trabalho não deve estar condicionado à existência do recurso, pois, “o professor sozinho pode tornar um espaço, ainda pobre de recursos, em um rico ambiente educativo; no entanto, um rico espaço pode ser também um paupérrimo ambiente educativo” (Almeida, 2010, p. 23). Nesse sentido, o material por si só não tem funcionalidade, é necessário que haja um direcionamento em prol do conhecimento que se busca.

Agregando a este quarto elemento, Alves (2016) menciona alguns materiais que podem ser utilizados no desenrolar do trabalho psicomotor, dentro de seus objetivos de aprendizagens. Por exemplo, as brincadeiras com bolas estão presentes em diversas atividades lúdicas e sua utilização como recurso pedagógico consiste em trabalhar, dentre outros aspectos, o desenvolvimento da coordenação motora, o espaço, o tempo, a postura corporal, fortalecendo, ainda, o raciocínio, a concentração e, também, a atenção.

Da mesma maneira, o trabalho realizado com bambolês destaca a orientação espacial e outros elementos. Igualmente, as cordas também contribuem para o contexto lúdico tendo como objetivo trabalhar a coordenação motora, equilíbrio, postura corporal e outras habilidades. Esses materiais citados são exemplos de algumas possibilidades que podem ser somados na organização do trabalho pedagógico focado em brincadeiras, sendo adaptáveis a cada faixa etária.

Retomando a discussão de Almeida (2010), apresentamos o quinto elemento – espaços - inerentes ao ambiente psicomotor educativo em que cada ação é explorada e toda ação deve ser considerada, pois é um lugar destinado para que a criança possa construir referências consigo mesma e com o mundo que a cerca, uma vez que:

[...] o ambiente educativo é aquele que vai proporcionar toda uma exploração por parte da criança. É neste ambiente educativo em que a criança poderá se expressar sem amarras. É neste ambiente educativo que a criança poderá viver

ruma porção de faz-de-contas que lhe serão importantes fonte de percepções. É neste ambiente educativo em que uma criança poderá experimentar, testar, errar e concluir. Tudo porque ali se constrói enquanto se vive todas aquelas dimensões, com todos os recursos disponíveis (Almeida, 2010, p. 25).

A partir dos elementos apresentados com base nos estudos de Almeida (2010), podemos tencionar reflexões acerca da significância do trabalho envolvendo a Psicomotricidade no ambiente educativo. Essa contextura evidencia a importância da organização do trabalho pedagógico, consoante às práticas psicomotoras, o que envolve espaço, interação, materiais, planejamento e intencionalidade, com os fins de aprendizagens que se pretendem atingir. Direcionando a discussão para ação docente voltada à Educação Infantil:

O ato educativo, o/a profissional da Educação Infantil deve compreender a docência e suas práticas como experiências imersas em uma sociedade plural e complexa, na qual as crianças também fazem parte e são importantes. Sendo assim, as experiências educativas não ocorrem na neutralidade. A intencionalidade deve ser uma constante (Anjos *et al.*, 2022, p. 146).

Em retorno ao proferido por Anjos *et al.* (2022), a intencionalidade nas práticas pedagógicas envolve a organização e os estímulos de experiências que levem os sujeitos envolvidos na ação educativa a tomarem o conhecimento de si e do outro, além da assimilação dos fins de aprendizagens que se pretendem atingir nessas ações.

Nesse ponto, a dimensão envolta à prática psicomotora não pode desviar-se do eixo central da Psicomotricidade, pois a referida Ciência tem como objeto de estudo o indivíduo a partir do seu corpo em movimento e, na sua realização, integra as dimensões afetiva, cognitiva e motora. Sua dimensão dar-se-á em decorrência da relação que o sujeito estabelece com o seu meio, com seus pares e com os objetos. Dito isto, a partir dessa compreensão, tais eixos atuam de forma correlacionada aos processos de aprendizagem da criança.

Nessa dimensão, Gonçalves (2014) declara:

A Psicomotricidade se estrutura em três pilares: o querer fazer (emocional – sistema límbico), o poder fazer (motor – sistema reticular) e o saber fazer (cognitivo – córtex cerebral). Qualquer desequilíbrio em um desses pilares pode provocar desestruturação no processo de aprendizagem da criança (Gonçalves, 2014, p. 22).

Em vista disso, o campo que envolve a Psicomotricidade não se detém ao ato motor, pois configura-se como um processo psicomotor de cada sujeito. Dessa forma, evidencia a busca pelo desenvolvimento integral do indivíduo integrando as esferas afetiva, cognitiva e motora, levando o indivíduo a tomar consciência de si por meio do corpo em movimento.

Conforme esclarece Gonçalves (2014):

O que diferencia uma atividade puramente motora de uma estimulação psicomotora é a intenção planejada, isto é, a criança é provocada a desorganizar as suas habilidades já conhecidas e experienciadas. Na atividade motora, a criança reproduz movimentos já conhecidos, automatizados e experimentados anteriormente. À medida que se colocam maneiras diferentes e novas para executar o movimento anteriormente conhecido, a criança se vê desorganizada e todo um sistema cerebral é ativado, buscando na cognição, na emoção e no aspecto motor, uma forma de perceber, decodificar, planificar e executar o novo movimento. Então, o processo de reelaborar o movimento para responder a nova demanda, tornou-se psicomotor (Gonçalves, 2014, p. 30).

É neste sentido que se torna fundamental os estímulos psicomotores na Educação Infantil, pois possibilitam a comunicação da criança com o mundo que a cerca, funcionando como um importante meio para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem. Sobre a aprendizagem concretizada no desenvolvimento psicomotor, Ferreira *et al.* (2020, p. 83) reitera que “a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência”.

Portanto, pensar as práticas psicomotoras, a dimensão lúdica e a Educação Infantil, aliada à organização do trabalho pedagógico permite que as crianças desenvolvam suas habilidades por meio do movimento. Também permite o desenvolvimento mediante as experiências concretas vividas, indo ao encontro dos fatores em que residem os processos de ensino e aprendizagem, levando os indivíduos a descobrirem as diversas situações de aprender.

Em referência a essas constatações, entendemos a relevância de aprofundar as especificidades que norteiam a organização do trabalho pedagógico de professores(as) da Educação Infantil. A compreensão relacionada aos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil está imersa em questões primordiais, como por exemplo, a formação e os saberes essenciais do professor para atuar nesta etapa de ensino. Considerando essa perspectiva, destacamos a importância de se abordar a formação e os saberes necessários para atuar na Educação Infantil de forma articulada à Psicomotricidade, enfatizando a importância do conhecimento docente nesta área para promover o desenvolvimento da criança em sua inteireza.

Nesse aspecto, importa sublinhar que as discussões estão ancoradas em autores que versam sobre formação e docência e sobre os saberes que são basilares para essa formação. Além disso, dá-se destaque ao ordenamento legal, o qual estabelece diretrizes para a formação

de professores. De forma concomitante, tencionamos articular esse contexto consoante à Psicomotricidade. Em vista disso, essa perspectiva será foco das reflexões a seguir.

2.4 A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTICULAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um campo da prática educativa em que se necessita de saberes específicos dos professores, favorecendo o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Esses saberes específicos direcionam o olhar do professor para o desenvolvimento da criança em múltiplas áreas, como a cognitiva, emocional, social e corporal. Nesse sentido, a formação do professor para atuar nesta etapa educacional é um aspecto basilar, pois a partir de uma formação consistente, com os conhecimentos estruturados, os docentes são capazes de auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Dentro desse quadro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), situa as discussões sobre a docência e os saberes de professores (as) da Educação Infantil ao evidenciar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Nesta direção, a formação para o exercício da docência na Educação Infantil possibilita a atuação profissional a partir do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Esta graduação possui o objetivo formar profissionais aptos para produzir e difundir conhecimento científico e tecnológico. Dessa forma, o profissional com formação em Pedagogia possui embasamento acerca do ordenamento legal, o qual norteia as aprendizagens e saberes para a Educação Infantil, além dos conhecimentos que envolvem os fatores do desenvolvimento da criança. Assim, o lugar que os docentes ocupam no campo escolar representa fundamental importância, pois esses profissionais são os principais mediadores dos processos de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), explicita a formação necessária do docente para atuar na educação básica, porém alguns desafios ainda são colocados em pauta, como por exemplo, relacionar os saberes advindos de sua formação inicial concomitante à prática do professor. Nessa direção, o docente inserido na Educação Infantil é

considerado polivalente¹⁰ para fazer a interlocução entre os saberes teóricos e as diversas situações que acontecem no cotidiano escolar.

Destacamos, nessa conjuntura, a formação inicial, uma vez que esta promove condições para que o professor tome consciência da condução de suas práticas educativas. Daí, situamos a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a qual estabelece todas as competências e habilidades para os egressos do curso de Pedagogia.

Em vista disso, em seu Art. 4º, o referido dispositivo legal estabelece alguns apontamentos essenciais para atender às especificidades do exercício das atividades docentes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. A BNC-Formação (Brasil, 2024), no que é imanente à formação dos professores enfatiza os seguintes fundamentos:

I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento [...]; a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho; III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas [...]; e IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas [...] (Brasil, 2024, p.3).

Desse modo, o referido documento enfatiza que a inclusão dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, na formação docente, oportuniza a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, também deve-se incorporar as estratégias e recursos pedagógicos, fundamentados nesses conhecimentos, os quais propiciem o desenvolvimento dos saberes, sem que haja barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2024).

Sob essas circunstâncias, compreendemos que, a formação representa o constante desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse sentido, a formação configura um espaço

¹⁰“O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (Brasil, 1998, p. 41).

para a construção de conhecimentos dos professores, incluindo saberes de várias naturezas. Esses saberes constituídos na formação fazem uma interlocução com os saberes presentes no cotidiano do professor e com os conhecimentos oriundos das teorias da educação. Sobe tal ótica, Veiga (2014) enfatiza essa perspectiva ao apontar que:

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais (Veiga, 2014, p. 330).

Vista dessa maneira, a formação é alicerçada como constituinte do crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes. Logo, propicia a melhoria das habilidades e das atitudes no exercício da função docente no ambiente educacional, sabendo que “trata-se de um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (Veiga, 2014, p. 331). Isso consiste, portanto, em um processo que mobiliza saberes, tendo como referência a articulação entre teoria e prática, uma vez que a prática educativa realizada pelos docentes se fundamenta nessa correlação. Além disso, esse entrelaçar entre teoria e prática favorece ao docente maior entendimento do ato de ensinar.

As discussões apresentadas evidenciam a importância da formação docente para atender às singularidades que emergem no campo educacional. O processo formativo que permeia as instituições educativas contribui de forma significativa no desenvolvimento das práticas docentes, como também na condução dos processos de ensino-aprendizagem de forma dinâmica. Dessa forma, a partir da formação inicial ou continuada (Pereira, 2008), a construção do conhecimento pode ser favorecida levando em consideração a imersão nas múltiplas questões presentes no universo escolar.

Agregando a essa discussão sobre o processo de formação, Nóvoa (1995) ressalta a instituição educacional. O autor coloca em evidência a articulação entre o desenvolvimento profissional e os projetos escolares, sendo essa conjuntura responsável por proporcionar mudanças em benefício da qualidade educativa. A partir desses postulados, a formação é vista em constante atualização, constituída a partir da relação trabalho e formação. A respeito da formação, Nóvoa (1995) afirma que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica

sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995, p.28).

Em retomada ao que pontuou Nóvoa (1995), a formação de professores está evidenciada na relação entre os saberes pedagógicos e científicos, reiterando a sua relevância no âmbito educacional. A formação docente deve estar relacionada à reflexão crítica das ações do professor, de forma que essa experiência se torne uma prática contextualizada. Nas palavras de Nóvoa (1993):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1993, p. 25).

Nessa direção, Nóvoa (1993) enfatiza a formação docente reforçando que o profissional de educação precisa de conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de suas funções. Essa dimensão indica pensar a prática realizada no âmbito educacional, de forma intencional, oportunizando a relação teoria e prática. Ao direcionar essa discussão para a Educação Infantil, essa compreensão promove o entendimento das especificidades presentes na infância, tal como as particularidades dos processos de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva, Schön (1987), no que é inerente à formação do professor, acentua que é necessário mais do que a teoria para orientar a prática docente. Conforme o autor, o professor deve ser “prático reflexivo”, isto é, o professor não é entendido como um especialista que aplica conhecimentos, mas é aquele que toma decisões e age a partir da avaliação do contexto no desenvolvimento do trabalho docente. Ainda de acordo com Schön (1987), a prática docente deveria ser organizada a partir da reflexão sobre a ação, a qual acontece antes, durante e depois da atuação docente com os alunos.

Pimenta (1999) corrobora com Nóvoa (1993) e Schön (1987), ao compreender que a profissão docente relaciona a prática e a sua reflexão. Essa reflexão é entendida por Pimenta (1999) como reflexão-ação-reflexão, sendo este, um ciclo essencial para o exercício da docência. Nesse sentido, inclui, também, a importância da formação inicial, visto que “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 1999, p. 29).

No âmbito dessa discussão, Tardif (2010), em sua abordagem, ressalta a diversidade e o pluralismo do saber docente, isto é, esses saberes não estão reduzidos a transmissão dos

conhecimentos já constituídos, mas estão direcionados para uma prática que incorpora diferentes conhecimentos e competências.

Segundo Tardif (2010), o professor precisa dominar os conteúdos que ensina, além de possuir conhecimentos em ciências da educação e Pedagogia, reconhecendo que os saberes são plurais, incluindo os saberes adquiridos na formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. De acordo com o autor, os saberes profissionais estão voltados para aqueles adquiridos nas instituições de formação de professores, cujo objetivo é a formação científica. Por outro lado, os saberes disciplinares são constituídos a partir de diversas áreas do conhecimento, definidos e selecionados pela instituição universitária em formato de disciplinas

Ainda de acordo com o autor, os saberes curriculares integram os discursos referentes aos conteúdos, métodos e objetivos estabelecidos pela instituição escolar, a fim de categorizar os saberes sociais que devem ser ensinados, ou seja, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2010, p. 38). Por último, os saberes experienciais representam aqueles constituídos no trabalho cotidiano, pois mediante os saberes práticos dos professores, são construídas representações, as quais possibilitam a interpretação e orientação do trabalho docente, uma vez que “eles são, por assim dizer, a cultura docente em ação” (Tardif, 2010, p.49).

Nesses termos, entendemos que o trabalho docente se expressa de forma teórica e prática. A sua fundamentação é constituída pelos profissionais no decurso tanto da formação inicial quando da continuada. Com base no exposto, o professor é considerado aquele que mobiliza e constrói saberes em sua ação, os quais integram os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes (Tardif, 2010).

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática se constitui como um princípio básico na formação docente, mediante o conhecimento da prática de seu trabalho correlacionada com a teoria que a fundamenta. Por esse motivo, favorece um olhar mais crítico e reflexivo no que é inerente ao fazer pedagógico. Tomando como aporte esse cenário, a formação específica para exercer a docência na Educação Infantil engloba questões primordiais, como por exemplo, a compreensão das diversidades, das diferentes formas de aprender e, também, do exercício da prática educativa centrada nas crianças.

Diante do discurso anteriormente apresentado, a profissão docente tem como direcionamento as diversas competências, incluindo desde o conhecimento pedagógico ao cultural e científico, abarcando as múltiplas linguagens, o desenvolvimento dos alunos em vários campos, tal como o enfrentamento às dificuldades de aprendizagens, entre outras

atribuições. Para tanto, cabe enfatizar que essa dimensão reverbera na Educação Infantil, a partir do entendimento de que o profissional atuante nesta etapa educacional:

É aquele que sabe mediar as experiências da criança pequena de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ele auxilia a criança a utilizar suas diferentes linguagens para aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, assim como simbolizar suas experiências e expressar o que sente sobre elas (Ortiz, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva, os saberes necessários aos profissionais de Educação Infantil, não estão estritamente resumidos à formação básica. As competências presentes na prática cotidiana docente englobam os conhecimentos científicos básicos, os quais se referem ao que a ciência produz de estudos e conhecimentos, permitindo ao professor uma atitude reflexiva sobre sua prática pedagógica. Além disso, estão incluídos os conhecimentos essenciais para o trabalho direcionado para as crianças, pois o professor(a) da Educação Infantil deve ser capaz de mediar as vivências e experiências das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizagem (Ortiz, 2007).

Os conhecimentos essenciais abordados anteriormente fazem interlocução com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que pretendem garantir no processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica, uma formação integral. Dito isto, esses saberes necessários para o trabalho com as crianças enfatizam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes na primeira etapa da Educação Básica, tal como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Pensar o campo da educação e o trabalho desenvolvido na Educação Infantil coloca o papel dos professores(as) em evidência, pois essa etapa contempla especificidades que estão inseridas no universo da criança. A esse respeito, Kishimoto (2002, p.8) afirma que “é necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão de mundo”. Nesse ponto, o exercício da docência demanda que sejam organizadas situações de aprendizagens, as quais levem as crianças a ampliar seus conhecimentos, a potencializar o seu desenvolvimento e, também, adquirir novas linguagens.

Kishimoto (2002) reitera as reflexões anteriormente apresentadas sobre a formação profissional. A autora assevera que a criança constrói conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada e, nesse sentido, a compreensão do processo de construção do conhecimento seria facilitada a partir da inserção da formação docente em processos similares. Essa discussão

reforça que, a formação do profissional de Educação Infantil possui como objetivo fomentar a compreensão que a criança aprende de modo integrado e, por isso, a organização do ambiente educativo não deve ser realizada de forma disciplinar (Kishimoto, 2002).

Dentro desse cenário, o professor assume a posição de mediador da aprendizagem, a partir da compreensão de que sua prática vai além do domínio dos conteúdos, sendo necessário incluir outros elementos. Ao pensar no contexto da Educação Infantil, a articulação entre os saberes teóricos e práticos possibilita a compreensão das singularidades do desenvolvimento infantil, crucial para a construção de um ambiente educativo que potencialize as capacidades das crianças. Logo, ao professor da Educação Infantil é necessário que seu trabalho seja desenvolvido com intencionalidade, de forma integrada com o ensino, com a mediação das aprendizagens e com o desenvolvimento da criança.

Com base no exposto, essa formação essencial para o docente que atua na Educação Infantil possibilita maior direcionamento e qualidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Gomes (2013) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

Reflexão, processo criativo e compartilhado de construção de conhecimentos, mobilização dos saberes da experiência: parecem ser essas as condições básicas a figurar na formação dessas educadoras, de modo que aprendam a reconhecer-se, admitir-se, construir autonomia de pensamento, emancipar-se e protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de educar, de ensinar e de aprender. Além disso, é necessário terem garantido o acesso ao que é considerado elementar em termos de conhecimento para efetivação do ensino, a educação básica (Gomes, 2013, p. 55).

A reflexão sobre a prática evidenciada por Gomes (2013) assevera que o princípio básico da formação docente constitui a interação com os outros e a reflexão sobre a prática, o que influencia na autonomia de pensamentos e no que significa ser professor. Diante disso, esses fatores possibilitam reflexões sobre “a necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha” (Ostetto, 2012, p.129). Constitui-se, assim, um processo de formação em que o professor compreende a importância da sua prática e os seus reflexos na aprendizagem, no desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças.

Tal como referido anteriormente, também é oportuno enfatizar que os saberes docentes voltados para a Educação Infantil, direcionam reflexões sobre o trabalho pedagógico, de forma a agregar nessas práticas, os fatores que contemplam as especificidades para essa etapa educacional. Nesse sentido, é primordial que o profissional em educação articule seus saberes com a sua prática, reconhecendo as múltiplas linguagens presentes na infância, como por

exemplo, a linguagem oral, escrita, corporal e, também, a livre expressão das crianças. Coloca-se em destaque, aqui, as discussões sobre as especificidades de uma pedagogia da educação infantil a partir de Rocha (2001):

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens (Rocha, 2001, p. 31).

A perspectiva abordada por Rocha (2001) coloca em evidência o papel do professor como propulsor de possibilidades para que as crianças possam aprender, se expressar, vivenciar e apropriar-se das diversas formas de conhecimento. Dentro desse quadro, para que os fatores do desenvolvimento infantil sejam oportunizados, é importante que sejam articulados saberes teóricos e metodológicos, voltados para atender as particularidades das crianças.

Esses saberes presentes na Educação Infantil incluem o conhecimento do desenvolvimento motor, afetivo e intelectual dos sujeitos como formas de favorecer os processos de ensino-aprendizagem, pois “[...] hoje se exige formação profissional adequada para lidar com as crianças” (Azevedo, 2013, p. 15). Essa afirmação reitera a necessidade de conhecimento específico direcionado à efetivação da prática pedagógica na Educação Infantil.

Isso implica pensar sobre a intencionalidade pedagógica voltada às especificidades da criança. Para tanto, julgamos relevante compreender o que é ensinar. O conceito de ensinar a partir de Roldão (2007, p. 94) consiste em uma relação “entre o professor um saber e o fazer outros se apropriarem de um saber – ou melhor – fazer aprender alguma coisa a alguém”. Ao colocar a Educação Infantil em foco, entendemos que o trabalho pedagógico precisa colocar a criança no centro do processo. Nessa direção, o docente ocupa o lugar de mediar e ampliar as experiências e vivências das crianças, o que intensifica a necessidade de saberes específicos.

Pensar a infância é reconhecer que os sujeitos da ação educativa possuem diferentes formas de aprender, de se expressar e de interagir com seus pares. A compreensão da formação e dos saberes necessários ao docente para atuar na Educação Infantil, coloca a criança no centro das discussões, isso inclui os fatores do desenvolvimento para a referida etapa educacional e, também, as abordagens teóricas e metodológicas que melhor se integram a esse contexto.

É nesse cenário que acreditamos que Psicomotricidade se integra à Educação Infantil. Esta etapa educacional tem como finalidade propiciar o desenvolvimento dos sujeitos nos âmbitos físico, motor, cognitivo, social e emocional, além de impulsionar vivências,

descobertas e experimentação. A importância da formação e dos saberes docentes em relação à Psicomotricidade parte do entendimento da criança vista de forma holística.

Conforme dito anteriormente, exprime-se relevância à formação e aos saberes docentes consoantes à Psicomotricidade, dada a necessidade de entender que o desenvolvimento psicomotor da criança promove uma interface entre os âmbitos afetivo, cognitivo e motor. Especificamente, estamos fazendo referência às habilidades psicomotoras, tomando como base Bueno (2014), Oliveira (2015), Alves (2016), Fonseca (1995), Le Boulch (1987) e Alves (2012), sendo elas: a coordenação motora ampla, a coordenação motora fina que também envolve a coordenação viso-motora, viso-manual e músculo-facial, o esquema corporal, a lateralidade, o equilíbrio e a organização e estruturação espacial e temporal. Compreender que a criança se expressa, explora, constrói interações e aprende mediante o corpo em movimento, favorece meios para que o desenvolvimento aconteça em sua inteireza.

Freire (1989) reafirma essa discussão ao evidenciar a relação entre corpo e mente nos processos de aprendizagem. Diante disso, o aluno não pode ser visto apenas como um mero receptor de conteúdos, sendo necessário que as práticas pedagógicas incluam a corporeidade no cotidiano da sala de aula. São oportunas as palavras de Fonseca (2010) ao discutir que a criança começa a organizar o seu mundo a partir do seu corpo, pois:

[...] o corpo é, em suma, o personagem central e privilegiado sobre o qual terá que recair todo o estudo sobre a criança, uma vez que está implicado em todas as atividades, quer sejam escolares ou não. O corpo é a própria atividade da criança, e a criança, um corpo em atividade. O corpo é uma unidade psicossomática, logo psicomotora, e a ação, um movimento do pensamento, e o movimento, um pensamento em ação (Fonseca, 2008, p. 157).

De acordo com Fonseca (2008), é por meio da ação corporal que a criança começa a ter compreensão de mundo. Essa perspectiva coloca a ação docente em evidência, pois a partir do entendimento que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio do corpo em movimento, os/as professores(as) podem atuar como mediadores desse processo, de modo a correlacionar os saberes teóricos sobre o campo do desenvolvimento infantil consoante à prática.

É nesse sentido que o conhecimento sobre a Psicomotricidade pode subsidiar o trabalho docente, o qual pode ser desenvolvido por meio de estímulos corporais, de forma estruturada com suas ações pedagógicas. Sacchi e Metzner (2019) salientam que é necessário o entendimento sobre a Psicomotricidade para criar mecanismos cujos objetivos promovam uma prática estimulante, a organização e o planejamento das atividades escolares e dos materiais, levando em consideração as especificidades da criança e da faixa etária.

Desse modo, ressaltamos a Psicomotricidade como uma Ciência que influencia diretamente na formação da criança e na construção de aprendizagens, tendo o ato motor como mediador. Para tanto, apresentamos a relevância em apontar a necessidade de evidenciar o desenvolvimento da criança como basilar na formação dos docentes inseridos no contexto da Educação Infantil. De acordo com Sacchi e Metzner (2019), a Psicomotricidade no campo escolar influencia neste desenvolvimento a partir do seguinte entendimento:

É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, ocupa um lugar importante na educação infantil, favorece os aspectos físicos, mentais, afetivo-emocionais e socioculturais, e busca estar sempre condizente com a realidade dos educandos (Sacchi; Metzner, 2019, p. 98)

Vista dessa maneira, observamos o quanto é fundamental que os docentes atuantes na Educação Infantil reconheçam as contribuições da Psicomotricidade como uma Ciência que oportuniza aprendizagens para efetivar os processos de ensino-aprendizagem em suas práticas. A realização dessas práticas articuladas à referida Ciência favorece o entendimento do trabalho psicomotor frente ao desenvolvimento da criança nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor.

Analisando essa conjuntura, reafirmamos a importância do professor da Educação Infantil como propulsor do desenvolvimento psicomotor da criança e, nesse sentido, “é fundamental que ele tenha conhecimento a respeito desse tema para que possa realizar atividades de forma intencional e comprometida com a formação integral dos alunos” (Sacchi; Metzner, 2019, p. 107). Galvão (1995) reitera essa discussão ao afirmar que é necessário pensar em atividades com estímulos corporais, utilizando, para tanto, o lúdico com intencionalidade educativa.

Em referência a essas constatações, quando o professor compreende a educação pelo viés das práticas psicomotoras como um componente crucial em sua prática pedagógica, abre-se espaço para que a criança esteja inserida na relação ensino e aprendizagem por meio das expressões que são próprias da infância. Dito isto, o professor da Educação Infantil pode utilizar a Psicomotricidade de diferentes maneiras, incluindo-a em suas práticas pedagógicas diárias. Essa utilização depende diretamente dos saberes que o docente possui e da sua capacidade de reflexão sobre as suas ações no desenvolvimento do seu trabalho, pois esses saberes são advindos da formação inicial ou continuada.

A inclusão da Psicomotricidade nas práticas pedagógicas pelo professor da Educação Infantil pode ser realizada a partir dos campos de experiências contidos na BNCC, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nos quais as crianças podem aprender e se

desenvolver. Esses campos de experiências, como já mencionamos anteriormente, são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018, p. 25). Todos esses campos fazem interlocução com a Psicomotricidade, visto que refletem nos aspectos do desenvolvimento psicomotor, isto é, engloba o corpo em movimento, seja por meio dos sentidos, dos gestos, das expressões, das linguagens, das interações dos indivíduos.

Nessa linha, vale enfatizar o que proferiu Le Boulch (1982), quando coloca em evidência que as atividades psicomotoras devem ser trabalhadas desde a infância, visto que incidem no desenvolvimento infantil. Isto é, as atividades psicomotoras possuem como objetivo contribuir para as aprendizagens das crianças por meio do corpo em movimento. A Psicomotricidade deve estar presente em todas as atividades direcionadas para as crianças, possibilitando meios tomem consciência do seu corpo, do espaço e das relações (Le Boulch, 1987).

Reiterando os aspectos já citados, Sánchez, Martinez e Peñalver (2003) declaram que as atividades psicomotoras precisam integrar o dia a dia das crianças, pois proporcionam um maior desenvolvimento a partir de atividades que envolvam movimento. Desse modo, o professor que compreende essa importância pode planejar atividades utilizando o movimento como uma ferramenta de aprendizagem, as quais favoreçam o desenvolvimento da criança nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor.

Nesse íterim, a Educação Infantil exige do professor um conjunto de saberes especializados que vão além do conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil. Entre esses saberes, a Psicomotricidade está correlaciona à referida etapa educacional, pois integra o corpo e o movimento com a cognição e as emoções da criança, favorecendo o desenvolvimento global. A Psicomotricidade permite que o docente inserido no contexto da Educação Infantil, não apenas compreenda melhor o processo de desenvolvimento das crianças, mas também utilize práticas pedagógicas que estimulem a integração entre o corpo e a mente.

À luz dessas reflexões, é preciso que nos cursos de Pedagogia se abordem as temáticas da Psicomotricidade gerando estudos e discussões sobre o corpo em movimento, corpo, corporeidade, tal como a compreensão dos elementos do desenvolvimento psicomotor e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, a Psicomotricidade ao integrar corpo, mente e emoções, oferece ao docente possibilidades para desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças. Daí, o conhecimento sobre essa área é, portanto, essencial para uma

prática pedagógica que permita a atuação do professor de forma reflexiva e consciente das necessidades educacionais e dos fatores do desenvolvimento essenciais para a infância.

No capítulo a seguir, apresentaremos o desenho metodológico da pesquisa, especificando a forma de trabalho de campo, os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, os processos para análise dos dados, dentre outros elementos.

3 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O desenho metodológico utilizado foi escolhido em consonância aos objetivos traçados para o desenvolvimento deste estudo. Nesse sentido, no desenvolvimento deste capítulo, descrevemos a metodologia que foi adotada neste trabalho. Assim, apontamos a opção metodológica, a forma de trabalho de campo, o local da pesquisa, os participantes e a dinâmica de trabalho desenvolvido pela pesquisadora. Além disso, apresentamos os detalhes e os fundamentos dos instrumentos/procedimentos de geração de dados e o método que foi dotado para o tratamento da análise dos dados.

3.1 A DEFINIÇÃO METODOLÓGICA

O desenvolvimento de uma pesquisa em busca da construção de conhecimento requer passos sistemáticos com vistas à produção de sentidos e significados correlatos ao universo investigado. Dessa forma, “o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados” (Gerhard; Silveira, 2009, p.11). Assim, o emprego da metodologia viabiliza os subsídios necessários para a construção do trabalho científico, a garantindo o percurso pertinente à sua realização.

Levando em consideração a natureza da temática estudada: como a prática psicomotora com crianças de 5 anos reflete nos processos de ensino-aprendizagem, optamos pela abordagem qualitativa, pois:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (Richardson, 2017, p.67).

Segundo Richardson (2017), o/a pesquisador(a) qualitativo(a) enxerga os fenômenos de forma holística, isto é, as pesquisas consistem em visões mais amplas em vez de microanálises. Outra característica apontada sobre a abordagem qualitativa diz respeito ao estudo fundamentalmente interpretativo. O pesquisador realiza a interpretação dos dados, incluindo a descrição de uma pessoa ou cenário para analisar os dados identificando temas ou categorias e,

por último, interpretando-os, pois, “o pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo” (Richardson, 2017, p. 68).

As pesquisas qualitativas constituem um vínculo entre pesquisador(a) e o ambiente investigado, o que possibilita a efetivação de diversas técnicas. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: 1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, uma vez que dedica grande quantidade de tempo, seja em escolas, famílias, bairros e outros, tentando encontrar respostas para as questões educativas; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se pelo processo do que simplesmente pelos resultados; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado tem importância vital.

A partir desses postulados, Bogdan e Biklen (1994), ressaltam que a abordagem qualitativa possibilita perspectivas significativas, como por exemplo, a fonte de dados consiste no ambiente em que há convivência entre os entrevistados e o investigador/pesquisador. Neste caso, a pesquisa foi realizada em um cenário natural, voltado para o ambiente escolar, seja na sala de aula ou em outros espaços, no qual estão inseridos os participantes da pesquisa – as professoras que trabalham com crianças de 5 anos. Esta relação de proximidade permite que o/a pesquisador(a) compreenda aspectos mais subjetivos, de forma mais detalhada, assim como viabiliza a imersão no contexto real ao passo em que a pesquisa é desenvolvida.

Neste contexto, a temática tem como objetivo compreender como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

De acordo com Chizzotti (2011), as pesquisas qualitativas não possuem um padrão único, visto que a realidade é fluente, estando os processos de investigação dependentes do investigador, ou seja, das suas concepções, valores e objetivos. Dessa forma, propicia uma dinâmica entre pesquisador(a) e o contexto real da investigação, pois, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (Minayo, 2009, p. 14).

Considerando o exposto, reconhecemos a importância de uma pesquisa qualitativa, pois esta nos leva a compreender que o processo de investigação é tão significativo quanto os resultados encontrados. A seguir, daremos continuidade apresentando a forma de trabalho de campo.

3.2 TRABALHO DE CAMPO: O ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa foi traçada com base em seu objeto de estudo, com o propósito de buscar instrumentos que permitam a elucidação das particularidades que integram esse cenário. Em vista disso, de forma articulada à metodologia da pesquisa, detalhada nesta investigação, o estudo de caso representa um tipo de pesquisa de campo que atende às especificidades e possibilita a compreensão do objeto de estudo aqui mencionado e, neste sentido, demanda um olhar mais acentuado. A respeito do estudo de caso, Minayo (2014) enfatiza a seguinte compreensão:

Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. E é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança (Minayo, 2014, p. 164).

Seguindo essa linha de raciocínio, nosso olhar está centralizado na organização do trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Dentro desse quadro, Yin (2005, p. 32) compreende o estudo de caso como uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Assim, busca elucidar as particularidades que atravessam os elementos que compõem o objeto de estudo investigado.

Dessa forma, o estudo de caso tenciona “focalizar um fenômeno em particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2013, p. 97). Posto isto, ainda que os aspectos unitários sejam ressaltados, é fundamental que a análise esteja imersa neste contexto para e em profundidade. A autora acrescenta que o conhecimento produzido a partir do estudo de caso inclina-se para o concreto, voltado para a interpretação do autor, realizada de forma mais contextualizada. Os estudos de caso voltados para a investigação de fenômenos no contexto natural em que ocorrem:

[...] podem ser instrumentos valiosos, pois, o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas, possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (André, 2013, p. 97).

No âmbito dessa discussão, torna-se possível compreender como esses fenômenos surgem, como se desenvolvem e, também, como se dá a representação da sua evolução em um determinado período de tempo. Nesses termos, cabe-nos ressaltar que “o estudo de caso é o estudo de um caso [...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (Lüdke; André, 1986, p. 17).

Neste aspecto, o investigador tem a possibilidade de adquirir conhecimentos a partir do fenômeno estudado de forma intensa, apropriando-se de um único caso como campo exploratório ao utilizar-se desse procedimento em sua pesquisa (Ventura, 2007).

Destarte, a presente pesquisa enquadra-se na perspectiva do estudo de caso do tipo “intrínseco”, quando o pesquisador tem interesse naquele caso particular, isto é, quando existe a pretensão de conhecer determinada unidade, as características daquele caso, os indivíduos ou grupo de indivíduos (André, 2005).

No que está relacionado ao seu desenvolvimento, segundo Lüdke e André (1986) e André (2013), o estudo de caso desenvolve-se, de forma geral, a partir de três fases, possibilitando maior articulação no desenrolar da pesquisa: fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados e a elaboração do relatório. As fases explicitadas servem apenas para conduzir os estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e pode requerer, para um melhor progresso, a combinação de duas fases, extensão de alguma delas ou, ainda, a possibilidade de criar outras.

Conforme a estruturação das fases acima supracitadas, a fase exploratória torna-se essencial, visto que foi a oportunidade de definir as questões da pesquisa, o que inclui os passos para a entrada em campo, estabelecimento dos participantes, tal como a determinação dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados (André, 2013), assumindo-se, assim, grande importância para o alinhavo do objeto de estudo, “se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve” (Lüdke; André, 1986, p. 21).

De forma subsequente, a fase de delimitação do estudo, consistiu na identificação dos elementos-chave, possibilitando ao pesquisador o início da coleta sistemática de dados, empregando fontes variadas e instrumentos, em diferentes momentos e em situações diversas (André, 2013). Ressaltamos, com base no exposto, que “a importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (Lüdke; André, 1986, p. 22). Logo, foi primordial selecionar os aspectos mais relevantes, a fim de atingir os

objetivos do estudo de caso e, também para compreender de forma mais integral o objeto de estudo.

De acordo com André (2013), a última fase, a de análise sistemática dos dados e a elaboração do relatório, a etapa da análise esteve presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática após a finalização da coleta de dados. A fase mais formal de análise apresentou-se quando a coleta de dados está quase concluída, seguindo os seguintes passos: primeiro, organizar todo o material coletado, separando de acordo com o tipo de instrumento ou organizando em ordem cronológica; o segundo passo consiste na leitura e releitura dos materiais no intuito de identificar os pontos relevantes e, após isso, construir categorias analíticas.

Cumprе salientar que essa categorização não é o bastante para esgotar a análise, pois é necessário que o investigador não fique apenas nos aspectos descritivos, mas busque acrescentar algo ao que já conhece sobre o assunto. Basicamente, o pesquisador precisa recorrer aos fundamentos teóricos da pesquisa que viabilizem apontar os achados do estudo.

A partir desses postulados, a elaboração o relatório final exige habilidade de escrita do pesquisador e, geralmente “os relatos de caso apresenta, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações” (André 2013, p. 102). Essas diferentes fases da pesquisa não se completam em uma sucessão linear, mas se atravessam em vários momentos, por meio da relação constante de verificação entre a teoria e o empírico (Lüdke; André, 1986).

É preciso notabilizar, aqui, que a pesquisa de campo teve início a partir da assinatura da carta de anuência pela gestora da escola, no dia 21 de junho de 2024, a qual autorizou a realização da pesquisa. A próxima etapa do trabalho de campo consistiu na observação participante, constituída no período de 18 de agosto a 17 de setembro do mesmo ano. Por sua vez, a última etapa, a das entrevistas, realizou-se nos dias 07 e 30 de outubro de 2024. Salientamos que a gestora e as professoras não apresentaram nenhum impedimento para o desenvolvimento da pesquisa. As etapas foram seguidas em um espaço de acolhimento e abertura para diálogos.

Nesta pesquisa, o estudo de caso contemplou professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos, a fim de compreender como organizam o seu trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras em prol do processo de ensino-aprendizagem. Para o seu desenvolvimento, os dados foram coletados mediante a observação participante, a entrevista narrativa e a análise documental, essenciais para a construção da análise dos dados, os quais estão descritos a seguir nos instrumentos/procedimentos de geração de dados.

3.3 O LOCAL DA PESQUISA: O MUNICÍPIO E A INSTITUIÇÃO

O local desta pesquisa foi a cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. João Pessoa é um município brasileiro com uma população estimada de 833.932 pessoas, em 2022, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE, 2022). Considerada a sétima cidade mais populosa da Região Nordeste e a 20ª do Brasil e, no estado da Paraíba, é o município mais populoso, localizado na Ponta do Seixas, ponto mais oriental das Américas. De acordo com o IBGE (2022), o município possui 210.044 km² de área da unidade territorial, tendo como os municípios limítrofes Santa Rita, Bayeux, Cabedelo e Conde.

O IBGE (2002) apresenta o município do ponto de vista educacional com os seguintes dados, a seguir. No ano de 2010, a taxa de escolarização para os indivíduos de 6 a 14 anos de idade foi de 96,9%, colocando o município na posição 152, em relação às 223 cidades do estado da Paraíba. Por outro lado, ao fazer a comparação com as cidades do Brasil, o município ocupava a posição 3751 de 5570. A Prefeitura de João Pessoa também evidencia dados importantes na perspectiva educacional, com os dados de 2020, ao demonstrar um aumento do número de creches no município, saltando de 43 para 89. Dessa forma, o ensino infantil expandiu-se de 4 mil para mais de 13 mil alunos, incluindo crianças desde a primeira infância.

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida localiza-se no bairro Castelo Branco III, bairro da zona sul de João Pessoa. É um bairro que abriga o *campus* I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e apresenta uma tendência para construções e habitações estudantis. O bairro está passando por algumas modificações no que concerne às questões estruturais de urbanização, além das restaurações das praças e de suas áreas. Vale ressaltar que o significado do nome do bairro faz uma referência ao ex-presidente do Brasil e marechal do exército Humberto de Alencar Castelo Branco.

Trata-se, portanto, de uma escola pública como Colégio de Aplicação, reconhecida através da portaria Nº 694, de 23 de setembro de 2022, publicada pelo MEC. Os Colégios de Aplicação são vinculados a instituições de ensino superior, cujas práticas pedagógicas aplicadas são desenvolvidas por elas. Nesse sentido, a função social desses colégios consiste em integrar teoria e práticas pedagógicas na formação de professores. Dentro desse quadro, os Colégios de Aplicação são unidades de educação básica que têm como objetivo desenvolver, de forma correlacionada, atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir da relação de proximidade com a universidade enfatizando a formação docente.

Dessa forma, o Colégio de Aplicação é um local de incentivo para pesquisa e extensão. Do ponto de vista do ordenamento legal, atende à premissa de acordo com a Portaria nº

959/2013 (BRASIL, 2013), a qual apresenta as normas e diretrizes para os Colégios de Aplicação. Em seu Artigo 4º, enfatiza que a escola deve ser um espaço para a formação de professores, por meio do incentivo à docência e apoio tanto para docentes quanto discentes.

Nesse ínterim, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018), documento que reúne metas, objetivos e diretrizes da escola, apresenta a instituição como sendo essencialmente educacional, voltada para o atendimento da Educação Infantil (Creche e pré-escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental. Reforça, ainda, que as atividades desenvolvidas funcionam de forma articulada com as unidades e departamentos da UFPB, o que constitui o compromisso de cunho social da Universidade.

Levando em consideração a caracterização física da escola, a instituição educativa tem condições de atender a Educação Infantil nas etapas de Creche e Pré-escola e, no Ensino Fundamental com os anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) nos turnos da manhã e tarde.

Nesta pesquisa, o foco consistiu à etapa da Educação Infantil, isto é, correspondendo à contemplação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. A instituição de ensino aborda, no escopo do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Educação Infantil sob o olhar do desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo, social e cultural. Evidencia o brincar como meio para concretizar os processos de aprendizagens a partir da compreensão de que nesta fase consiste a exploração e conhecimento do mundo, o que torna o sujeito participativo, autônomo, capaz de participar ativamente da sua realidade, mediante as relações sociais.

O PPP da escola em que a pesquisa foi desenvolvida também versa sobre a organização curricular da Educação Infantil pontuando alguns aspectos. De forma inicial, apresenta a formação pessoal e social vivida no âmbito escolar mediante as interações, os jogos, as brincadeiras, reverberam nos contextos culturais e sociais vividos, servindo de apoio para o professor, no sentido de criar aprendizagens significativas.

O documento político-pedagógico anteriormente mencionado aborda o aspecto identidade, que diz respeito às diferenças entre as pessoas, ou seja, os aspectos físicos, os modos de pensar, agir, a personalidade e o respeito à diversidade, valorizando as características étnicas e culturais dos alunos. Logo em seguida, evidencia a autonomia que consiste na tomada de decisões, levando em consideração as regras, os valores, a perspectiva pessoal e do grupo.

De forma concomitante, a referida escola explicita em seu PPP o conhecimento de mundo, que envolve a exploração do espaço e os estímulos que fazem parte do desenvolvimento infantil. Em seguida, a linguagem oral e escrita, afirmando que a escola deve ser um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral e escrita. Destaca que a

escrita exige da criança habilidades motoras, intelectuais e maturidade, pois influencia no processo de leitura e escrita, sendo a linguagem oral influenciada pelo meio.

No campo dos conhecimentos, cita a importância da Matemática, da Natureza e Sociedade, das Artes Visuais, da Música e do Movimento. O movimento é discutido sob o prisma da necessidade de movimentar-se, pois é uma forma de expressão, de aprendizado e experiência. Assim, por meio da brincadeira a criança se familiariza com seu próprio corpo, o que influencia nas formas de interação, a partir da exploração de gestos e ritmos corporais.

A escolha do local de pesquisa foi estabelecida mediante alguns fatores, a entender. O primeiro diz respeito à primeira possibilidade de direcionar a escolha do universo de pesquisa, uma vez que, no decurso do primeiro semestre no curso de Mestrado, uma professora da instituição escolhida foi convidada para dar uma palestra em sala de aula. Após conversa com a docente palestrante, surgiu a oportunidade concreta para realização do estudo na instituição. A fim de viabilizar o processo, a docente forneceu o contato direto da gestora escolar para que fosse possível dar continuidade às próximas etapas.

Por sua vez, o segundo fator está centrado no livre acesso para a efetivação da pesquisa, visto que, entramos em contato com a gestora escolar no primeiro semestre do Mestrado (2023.1), via *whatsapp*, a qual prontamente se dispôs a fazer os encaminhamentos. Dentro desse quadro, o terceiro fator consiste na oferta da Educação Infantil na instituição de ensino, pois a idade delimitada no enfoque deste estudo corresponde ao trabalho com crianças de 5 anos. Por último, a localização da escola, visto que se encontra situada na Universidade Federal da Paraíba – *Campus I*, em que estou inserida desde a graduação em Pedagogia, sendo um fator relevante na escolha.

Ressaltamos que no semestre (2024.1), entramos novamente em contato com a gestora da referida instituição para nos apresentar pessoalmente. Na ocasião, a gestora conheceu o universo da pesquisa que foi desenvolvida no espaço, os objetivos foram esclarecidos, tal como os instrumentos/procedimentos para geração dos dados. Diante disso, a proposta do projeto foi aceita, mediante a carta de anuência¹¹. A gestora também se dispôs a falar com as professoras que atuam com crianças de 5 anos nos turnos manhã e tarde, a fim de melhor direcionar a pesquisa, dada a presença de estudantes do ensino superior que fazem estágio no local para que não interfira na dinâmica da turma. Nesse ínterim, daremos continuidade apresentando os participantes da pesquisa.

¹¹ Conferir Apêndice A.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A temática central deste estudo traz a prática psicomotora consubstanciada nas experiências lúdicas como ferramenta essencial nos processos de ensino-aprendizagem. Após o levantamento do estado da arte, apresentado no capítulo 1, ficou evidente o número incipiente de pesquisas sobre este tema principal.

Sob essas circunstâncias, apresentou-se uma lacuna e um novo caminho a ser traçado, que retratam a compreensão de como as professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Sobre o entendimento do trabalho pedagógico, no ambiente educacional, são oportunas as palavras de Freitas (1992, p. 8) ao afirmar que “entendemos por profissional da educação aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque”.

Neste estudo, como veementemente destacamos, o foco consistiu no trabalho docente organizado para as crianças de 5 anos inseridas na Educação Infantil. Reafirmamos que a escolha dessa faixa etária se explica por ser a última etapa da Educação Infantil e, nesta idade, alguns processos do desenvolvimento infantil estão em maior evolução.

Isto posto, a pesquisa foi desenvolvida com duas professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos, isto é, na turma do Infantil V, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde no Colégio de Aplicação da UFPB, na cidade de João Pessoa.

Nesse processo, como forma de garantir o cumprimento das questões éticas, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹² (TCLE), destinado às professoras participantes deste estudo, como forma de autorizar a sua participação na pesquisa, de forma voluntária, mediante a assinatura. Nestes termos, as professoras tiveram seus nomes preservados e as informações decorrentes da pesquisa serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Vale ressaltar que a caracterização das professoras participantes desta pesquisa, no que diz respeito à formação e ao tempo de atuação na Educação Infantil, está descrita no capítulo 4.

¹² Conferir Apêndice B.

3.5 DINÂMICA DO TRABALHO DE CAMPO: POSICIONAMENTO ÉTICO DA PESQUISADORA

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de campo implica na forma em que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os dados da pesquisa. Este contexto está intrinsecamente ligado ao contato da pesquisadora com os sujeitos, com a inserção em seu território, seja em escolas, recreios ou outros locais frequentados por esses indivíduos. Nesse sentido, o objeto de estudo dos investigadores consiste nos locais em que os sujeitos desenvolvem suas tarefas do cotidiano, isto é, em seu ambiente natural.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) o investigador:

Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 113).

Considerando o exposto, as pesquisas que abarcam os seres humanos precisam ser guiadas de acordo com os preceitos éticos, a fim de conduzir as ações do estudo, pois “a formulação dos códigos de ética visa à regulação da relação dos pesquisadores com as pessoas e os campos que pretendem estudar” (Flick, 2009, p. 51). Não obstante, têm por objetivo preservar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do trabalho dentro dos moldes éticos.

A esse respeito, Mainardes e Cury (2019) reiteram que esses pressupostos éticos implicam no respeito aos participantes, no consentimento, também representa a avaliação necessária para evitar riscos aos participantes, e, assim, afirma o compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas.

Neste estudo, os sujeitos envolvidos foram professoras de uma escola pública como Colégio de Aplicação. Para tanto, como forma de garantir os princípios éticos, a pesquisa foi enviada ao comitê de ética e seus riscos e benefícios estão claros e acessíveis para os participantes da pesquisa, bem como elucidação das possíveis dúvidas. O projeto foi apresentado às professoras, explicitando as fases de cada processo, tal como os instrumentos/procedimentos que seriam utilizados e os seus respectivos objetivos.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que o desenvolvimento da pesquisa manteve a postura de não interferir na rotina da instituição, nem no planejamento. O compromisso com

ações do estudo consistiu também no meu papel como pesquisadora, pois simboliza reflexões que possam contribuir com os estudos envoltos à organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil articulado às práticas psicomotoras, consoante aos processos de ensino-aprendizagem, não sendo meu objetivo levantar críticas ou apontar falhas do ensino.

Para garantir os princípios éticos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado às professoras participantes deste estudo, a fim de autorizar sua participação na pesquisa de forma voluntária, por meio da sua assinatura. O consentimento esclarecido, segundo Steban (2010, p. 216), “significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de ser informados que serão estudados, o direito de conhecer a natureza da pesquisa e as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem”.

Nessa mesma direção dos princípios éticos, cumpre ressaltar que os códigos de ética evidenciam a segurança e a proteção da identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, pois:

A confidencialidade da informação obtida é o principal procedimento para garantir sua privacidade e intimidade. De outro lado, nenhuma pessoa deve sofrer danos nem se sentir incomodada como consequência do desenvolvimento da pesquisa, desde sua abordagem inicial até a elaboração do relatório e possíveis publicações (Steban, 2010, p. 217).

Dadas essas condições, afirmamos nosso compromisso ético a partir do termo de confidencialidade e sigilo¹³. Nesta pesquisa, estão asseguradas a responsabilidade social e equidade, a proteção as identidades, ou seja, foram mantidas em sigilo ou quaisquer outras informações, como por exemplo, o nome da escola ou outros fatores que permitam a identificação das participantes.

3.6 INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos/procedimentos utilizados para geração de dados estruturam-se a partir: da revisão bibliográfica, da observação participante, da entrevista narrativa e da análise documental, conforme descritos a seguir.

¹³Ver apêndice C.

3.6.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica teve o intuito de fomentar contribuições acerca do objeto de estudo, a partir da revisão da literatura já existente como forma de aprimorar a temática inicial proposta. No que concerne à revisão bibliográfica, Garcia (2016) explana que:

[...] confundida muitas vezes com a pesquisa bibliográfica, é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica (Garcia, 2016, p. 292).

Diante disso, foi realizado o estado da arte a partir do levantamento dos estudos envoltos às práticas psicomotoras na Educação Infantil, buscando compreender como a temática desenvolvida nesta pesquisa foi discutida em outras produções científicas. Nesse sentido, este exercício contribuiu para apontar lacunas e outros aspectos ainda não enredados, o que propiciou delineamentos de novos caminhos a serem trilhados.

Conforme afirmam Lüdke e André (1986, p.1) “para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto dos dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele”. Em face disso, levou-nos a aprofundar como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

3.6.2 Observação participante

A observação participante representou um meio primordial para compreendermos componentes cruciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos, detendo-se ao contexto da prática psicomotora. A esse respeito, sobre a observação participante, são oportunas as palavras de Gil (2006):

[...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2006, p.113).

Com base no exposto, em relação aos procedimentos de geração de dados, a observação participante propicia maior aproximação com os sujeitos envolvidos na pesquisa, favorecendo

a possibilidade de compreendermos suas concepções. Além disso, conforme explana Viana (2003):

Como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo de confiabilidade dos resultados (Viana, 2003, p. 14).

Desse modo, a escolha da observação participante deveu-se ao fato desta técnica promover uma aproximação da pesquisadora com o contexto que está sendo observado, bem como com o grupo ou cultura enredada na pesquisa, uma vez que:

As principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação (Flick, 2009, p. 207).

No cenário já descrito, Lüdke e André (1986), reiteram que a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas em educação, pois permite uma aproximação entre o pesquisador e o fenômeno estudado e apresenta algumas vantagens, a saber. A iniciar pela experiência direta, o que facilita a verificação de um determinado fenômeno, viabiliza maior proximidade com o ponto de vista dos sujeitos, se apresenta vantajosa para desvendar novos pontos de um problema e, também, facilita no caso das situações em que outras formas de comunicação que não se fazem presente, como por exemplo, quando os participantes não podem ou não querem falar, o que inclui diversas situações.

Nesse sentido, a observação participante, em nosso trabalho, possibilitou nossa inserção no contexto da investigação, sendo essencial para a aproximação com o objeto a ser investigado. Além disso, concomitante à observação participante, utilizamos o diário de campo como recurso para registrar o que foi possível de ser apreendido em campo. Este consiste, portanto, em um caderno onde foram registradas as informações advindas da rotina dos espaços que se configuram como objeto de pesquisa (Minayo, 2001).

É importante mencionar que as observações foram finalizadas com 9 visitas em cada turma. Cada dia de observação teve a duração de 4 horas, totalizando 36 horas em cada turma. O conjunto dessas observações se dispuseram em um roteiro prévio com os aspectos que foram observados na sala de aula das professoras que atuam com crianças de 5 anos ou em qualquer outro ambiente que as docentes utilizaram no espaço escolar. Cumpre ressaltar que as

observações se encaminharam com uma docente que atua no turno da manhã e outra que atua no turno da tarde.

Nesse ínterim, ressaltamos os seguintes aspectos que serviram de norte para a observação: observar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico das professoras, as práticas psicomotoras aparecem; observar quais brincadeiras que trabalham os aspectos psicomotores estão inseridas no trabalho pedagógico e se estão em consonância aos objetivos de aprendizagens; observar quais as possibilidades e limites para o desenvolvimento das práticas psicomotoras vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos; e observar como ocorre o comprometimento e envolvimento das professoras participantes da pesquisa no desenvolvimento das práticas psicomotoras.

Em face disso, as observações foram encaminhadas em conformidade ao que orientou o roteiro da observação participante¹⁴, para melhor direcionar o procedimento de geração de dados.

Dadas essas condições, seguimos uma dinâmica para o cumprimento das observações. A cada semana, as observações foram realizadas em apenas uma turma, ou seja, uma semana completa de observações no turno da manhã, depois uma semana no turno da tarde e, dessa forma, finalizamos com duas semanas de observação em cada turma. Nessa organização ocorreram apenas alguns ajustes, pois surgiram compromissos, os quais levaram as professoras a fazerem permutas nas turmas. Assim, aguardamos alguns dias para que as turmas voltassem ao andamento normal para darmos continuidade às observações.

Iniciamos a primeira observação no turno da tarde, no dia 15 de agosto de 2024. Porém, após combinarmos a dinâmica das turmas, as observações voltaram a acontecer a partir do dia 26 a 29 de agosto. Por fim, as últimas observações foram feitas nos dias 09, 10, 16 e 17 de setembro, totalizando 9 dias. No que se refere à turma da manhã, a primeira observação ocorreu no dia 16 de agosto de 2024. Em seguida, foi dada a continuidade no período de 19 a 22 de agosto. As últimas observações foram realizadas do dia 02 a 05 de setembro, constituindo os 9 dias.

As observações realizadas nas duas turmas propiciaram o entendimento acerca da organização do trabalho pedagógico, consoante às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. A esse respeito, maiores detalhes e análises estarão no capítulo 4.

¹⁴ Conferir Apêndice D.

3.6.3 Entrevista narrativa

De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), as entrevistas narrativas configuram-se como ferramentas não estruturadas, com vistas à profundidade de elementos específicos, as quais afloram histórias de vida, seja do entrevistado ou do entrelaçamento do contexto no qual se situa. O trabalho desenvolvido com as narrativas das professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos propiciou a reflexão e a análise de forma a aprofundar o diálogo de tal contextura.

Nesse sentido, o pesquisador tem acesso não só a experiência vivida e narrada, mas oportuniza a ressignificação da história daquele contexto, mediante as narrativas. Sob essa ótica, Abrahão (2004) afirma que a partir da entrevista narrativa o pesquisador pode acessar o mundo empírico dos sujeitos participantes da pesquisa de forma ampla. No que se refere ao modo para realizar a sua condução, Flick (2009) afirma que:

A orientação principal é oferecer aos entrevistados um espaço para que contem suas histórias (se necessário por várias horas) e solicitar que assim o façam. As intervenções concretas, estruturadoras ou de aprofundamento temático na entrevista são adiadas até a parte final, na qual o entrevistador pode selecionar tópicos abordados anteriormente e fazer perguntas mais diretas [...] A questão gerativa de narrativa serve não apenas para estimular a produção de uma narrativa, mas também para manter o foco da narrativa na área do tópico e no período da biografia que consistem no interesse da pesquisa (Flick, 2009, p. 170).

Partindo desses postulados, o diálogo com as participantes da pesquisa foi conduzido por meio de um roteiro norteador¹⁵, a fim de guiar alinhados aos interesses e objetivos propostos no estudo. Esse roteiro teve por finalidade expandir o diálogo e fomentar espaços para que outras contribuições surjam nas falas dos participantes. Ou seja, que este espaço seja para as professoras lugar para partilha de suas vivências e como o trabalho pedagógico tem sido organizado associado às práticas psicomotoras em prol dos processos de ensino-aprendizagem.

Dentro desse quadro, o roteiro contou com questões geradoras no intuito de incentivar a interação com as professoras participantes para que possam exprimir suas experiências. É importante salientar a importância de não interromper as falas das entrevistadas no decurso do seu pensamento, uma nova pergunta poderá ser inserida após finalizar o pensamento. A entrevista foi gravada, mediante a prévia autorização dos participantes, e seus áudios foram transcritos para posterior análise.

¹⁵ Conferir Apêndice E.

Diante disso, o roteiro serviu como base para o diálogo com as participantes, mas não no sentido de delinear a entrevista, de forma que, as entrevistadas ficassem restritas e tivessem que responder a perguntas de forma limitadora e em sequência pré-estabelecida. Assim, destacamos as contribuições das narrativas das professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos como forma de melhor compreender a dinâmica envolta às práticas psicomotoras consoantes à organização do trabalho pedagógico em prol do processo de ensino-aprendizagem no espaço educacional.

No que é referente ao registro das entrevistas, foram gravadas e, em seguida, transcritas. Na ocasião, a entrevista ocorreu na escola, em um dos espaços combinados anteriormente com as professoras participantes. O que captamos das entrevistas realizadas com as professoras será apresentado no capítulo de análise a seguir.

3.6.4 Análise documental

A análise documental é definida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. A busca de informações a partir da análise documental contribui para aprofundar as compreensões mediante o diálogo com os demais procedimentos/instrumentos de geração de dados.

Diante dessa ampla quantidade de tipos de documentos, é necessário determinar as formas para organizar os agrupamentos, pois conforme afirmam Lüdke e André (1986), a escolha dos documentos não é feita de forma aleatória, isto é, segue de acordo com os propósitos, ideias ou hipóteses para que seja realizada a sua seleção.

A escolha dos documentos para análise surgiu em decorrência dos objetivos propostos neste estudo. Nesse sentido, alinhados aos objetivos da nossa pesquisa, o tipo de documento caracteriza-se, segundo Lüdke e André (1986), do tipo técnico, em que envolve o Projeto Político Pedagógico da escola na qual foi realizada a pesquisa e do tipo pessoal, pois foi incluído o plano de aula das professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos.

Cumpramos salientar que tivemos acesso ao documento do tipo técnico, ou seja, o Projeto Político Pedagógico, no site da escola em que a pesquisa foi realizada, na aba dos documentos. No que se refere ao documento do tipo pessoal, isto é, o plano de aulas, foi disponibilizado pelas professoras participantes da pesquisa após a realização das observações. Considerando

essa perspectiva, a análise documental se realizou a partir de um roteiro¹⁶, no intento de melhor compreender a organização do trabalho pedagógico, em que consiste o objeto de estudo deste trabalho.

Moroz e Gianfaldoni (2002) reiteram que a utilização desses registros, sejam eles feitos com base em situações que ocorreram no passado, recentes ou presentes, nos permitem, na posição de pesquisadores, lançar o olhar sobre esses documentos como fonte de dados confiáveis, desde que comprovada a autenticidade dos mesmos.

Em suma, a investigação realizada por meio da análise documental possibilitou vislumbrar de que forma caminha a organização do trabalho pedagógico em consonância aos documentos selecionados, a fim de verificar a harmonia entre o que se planeja e o que é realizado na prática.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

A escolha da análise dos dados está em consonância com a metodologia proposta neste estudo, e foi realizada a partir dos instrumentos/procedimentos de geração de dados. A análise dos dados alinha-se tanto ao caráter qualitativo, como com o campo em que a pesquisa está inserida, especialmente atentando-se à importância do contexto histórico e social tendo em vista a relação entre indivíduo e sociedade. O método científico é o meio pelo qual pode decifrar fatos e, assim, a compreensão do objeto investigado ocorre quando o pesquisador “se aproxima das terminações sociais e históricas desse objeto” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 58).

Dessa forma, a interpretação direcionada a quem se observa ou as próprias concepções as quais o pesquisador traz consigo para o local de pesquisa, precisam ser vistas de forma atenciosa, pois os dados não são decifrados apenas com um simples olhar. É necessário ir além de como se apresentam as palavras, faz-se necessário atentar-se para os sentidos e os significados entranhados.

A análise dos dados foi realizada a partir dos Núcleos de Significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que coloca em evidência sentidos e significados. Para os autores esse tipo de análise tem como objetivo demonstrar as particularidades que permeiam o objeto analisado. Essa proposta metodológica possui como objetivo “instrumentalizar o pesquisador para o processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 58).

¹⁶ Conferir Apêndice F.

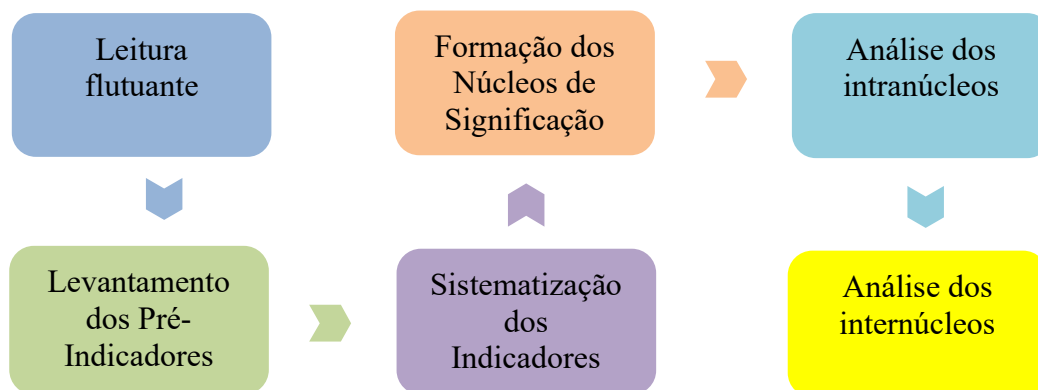
O método de análise na perspectiva dos Núcleos de Significação possibilita a oportunidade de entrar no real e compreender os sentidos e significados, estando o ponto de partida atrelado ao empírico, porém é necessário ultrapassar as aparências e circunscrição dos fatos, procurando a explicação do processo de formação do objeto estudado (Aguiar; Ozella, 2006).

Neste contexto, faz-se necessário ressaltar a relação dialética do homem com o social e a história e, também, ao pesquisador em quem está incutido o papel de assimilar o processo e indicar possibilidades. A palavra é considerada como um instrumento de comunicação e, de forma concomitante, constituindo o pensamento. Nesse sentido, a análise da palavra do sujeito funciona como ponto de partida, no que se refere à palavra com significado. Sobre a compreensão do pensamento, Aguiar e Ozella (2006, p. 226) explanam que “temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao aprender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento”.

Os autores acima supracitados acrescentam que essa relação entre pensamento e linguagem consiste em uma relação de mediação, em que, um elemento não se confunde com o outro, também não pode ser compreendido sem o outro e, sendo assim, um constitui o outro. No âmbito dessa discussão, “a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226).

Considerando o processo de construção dos Núcleos de Significação, foi possível organizar as falas das professoras de forma correlacionada, articulando os conteúdos que são equivalentes, complementares ou contraditórios. No mesmo sentido, apresentar suas experiências e vivências, tendo como base o contexto, isto é, as condições objetivas e subjetivas.

Portanto, segundo Aguiar e Ozella (2006, 2013), a proposta de análise constitui-se a partir de pré-indicadores, ou seja, a sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. A organização desses processos realizados pelo pesquisador(a) inicia no “trabalho de análise”, segue para a “interpretação” e assim, é construída a síntese do que foi possível apreender da análise. As etapas da análise para chegar aos Núcleos de Significação estão representadas na figura abaixo.

Figura 1 – Etapas da análise dos Núcleos de Significação.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), a leitura flutuante é compreendida como a significância dos conteúdos abstraídos das falas do professor(a), a partir das leituras dos materiais transcritos, os quais demonstrem os fatores emocionais ou ambiguidades. Assim, podemos compreender que a leitura flutuante está relacionada ao contato inicial com as falas dos/as docentes e o início da análise, levando em consideração os dados gerados nas observações participantes e nas entrevistas narrativas.

De forma subsequente, a segunda etapa consiste no levantamento dos pré-indicadores, os quais consistem na identificação e seleção das falas das docentes, seja por meio da seleção de palavras ou frases que evidenciam temas (Aguiar; Soares: Machado, 2015). Esses conteúdos denominados de pré-indicadores, são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar; Ozella, 2013, p.309).

Em seguida, avançamos para a aglutinação dos pré-indicadores, o que resultou na sistematização dos indicadores e seus respectivos conteúdos “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (Aguiar; Ozella, 2013. p. 309). Nesta etapa de sistematização dos indicadores, procuramos apreender a maneira pela qual os pré-indicadores, ou seja, os conteúdos dos trechos das falas das docentes se articulam e constituem significados. Em vista disso, agrupamos as falas das docentes a partir dos conteúdos que se articulam entre si, sejam de equivalência, complementaridade ou contradição. A partir desses critérios de aglutinação dos pré-indicadores, os indicadores foram sistematizados.

Após o levantamento dos indicadores, levando em consideração os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2006), passamos para a etapa de sistematização dos núcleos de significação. A formação dos núcleos é resultante da

articulação dos indicadores, os quais foram estruturados e nomeados, consoante as suas relações. Após essas etapas, foram formados os núcleos, compreendendo que, a construção dos Núcleos de Significação dar-se-á mediante a articulação dos conteúdos, a partir da sua organização e nomeação, no intuito de verificar a essência dos conteúdos externados pelos sujeitos (Aguiar; Ozella, 2013).

Nesse sentido, os Núcleos de Significação representam unidades ímpares de informação, formadas a partir das múltiplas relações entre os conceitos apresentados pelos sujeitos participantes do estudo. Além disso, a nomeação dos núcleos de significação pode levar em consideração as próprias falas dos participantes do estudo, neste caso, das docentes, “[...] de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Após a construção dos núcleos de significação, seguimos para a análise dentro dos núcleos e entre eles, a análise dos núcleos deve iniciar “por um processo intranúcleo avançado para uma articulação internúcleos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Seguindo essa linha de raciocínio, a etapa seguinte foi a análise intranúcleo, isto é, a análise dentro do núcleo, a partir da análise dos indicadores que integram cada núcleo de significação. Em seguida, foi realizada a análise internúcleos, ou seja, entre os núcleos.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), esse processo irá evidenciar as semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Estas contradições não necessariamente apresentam-se na presença do discurso e, assim, a partir da análise do pesquisador, tais contradições podem ser apreendidas.

Com base no exposto, a análise dos dados alcançados neste estudo abrangeu tudo o que foi gerado durante a pesquisa e interpretado conforme os núcleos de significação. Dessa forma, partindo das discussões traçadas com base nos autores, buscaremos compreender os ditos e os não-ditos que se fazem presente de forma explícita ou implícita naquilo que as professoras expressam.

Apresentaremos a seguir, o processo de construção dos núcleos de significação.

3.7.1 Processo de construção dos núcleos de significação: sistematização da análise da pesquisa

Conforme todo o processo detalhado anteriormente, na primeira etapa, foi realizado o levantamento dos pré-indicadores, os quais representam os “trechos da fala compostos por

palavras articuladas que compõem significados” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Para tanto, relacionamos as falas de acordo com os critérios para os núcleos de significação, de modo que foram selecionados um total de 22 pré-indicadores. Os definidos foram aqueles que apresentaram pertinência com os objetivos deste estudo e, também, “por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

Após a seleção, os pré-indicadores foram agrupados, os quais resultaram em 8 indicadores. Os pré-indicadores e indicadores foram sistematizados de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 11 - Aglutinação entre pré-indicadores e indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<i>“[...] a Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem. Ela promove o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social”. Professora A.</i> <i>“[...] talvez a gente ligue muito a Psicomotricidade ao aspecto motor da criança, o saber pular, o saber andar, saber correr, mas acredito que a Psicomotricidade é maior que isso”. Professora B.</i>	Compreensões acerca da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil
<i>“[...] o pouco contato que eu tive com o tema de Psicomotricidade foi sempre muito ligado aos processos de alfabetização. Então, pensando sempre nas questões de coordenação motora fina, nesses processos mesmo que envolvem a escrita das crianças”. Professora B.</i> <i>“[...] através de atividades que envolvam movimentos corporais como correr e pular, manipular objetos, as crianças desenvolvem sua coordenação motora, atividade essencial para a aprendizagem da escrita”. Professora A.</i> <i>“[...] eu acredito que o brincar, esses movimentos mais amplos que crianças fazem durante as brincadeiras, a questão de equilíbrio, pular uma corda, pular uma amarelinha, as questões que elas brincam muito também com massinha, com argila,</i>	O corpo em movimento e as suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil

<i>com tesoura. Isso tudo faz parte de um desenvolvimento mais amplo dela que elas vão precisar para os processos de ensino-aprendizagem mais sistematizado, inclusive quando chega nesse processo de alfabetização”. Professora B.</i> <i>“A Psicomotricidade na Educação infantil é essencial. Vejo que é diretamente relacionada com o movimento corporal e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Professora A.</i>	
<i>“[...] em cada momento da sala, são ativadas essas atividades diversas, como coordenação motora fina, trabalho com traços de forma, modelagem”. Professora A.</i> <i>“[...]Jeu trago tanto nas brincadeiras, nessas propostas de entrada também, eu acredito que elas desenvolvam muito a Psicomotricidade [...]com as peças de encaixe, com a própria massinha, quando eu disponibilizo tesoura, o próprio pote de cola, que elas têm autonomia para apertar, para ver quanto sai, quanto não sai”. Professora B.</i> <i>“[...] na hora que a gente está correndo, na hora que a gente está na rodinha, na hora que a gente está brincando com o bloco, brincando, fazendo atividade de pintura, fazendo em todos os momentos eu acho que se faz presente a Psicomotricidade”. Professora A.</i> <i>“[...] diariamente, para mim, ela está presente, tanto nos momentos de entrada, onde as crianças têm entre 30 e 45 minutos de brincar livre, mas esse livre é que elas escolhem do que e com quem brincar. Elas têm os materiais disponíveis para essa brincadeira. Então, como eu falei, as peças de encaixes, as brincadeiras de faz de conta, a massinha, a tesoura, a cola, o próprio desenho”. Professora B.</i>	A Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens
<i>“[...] a Psicomotricidade é extremamente necessária para o desenvolvimento infantil. Professora A.</i> <i>“[...] acredito que ela esteja relacionada a toda a parte do desenvolvimento infantil e não só a parte motora, que quando a gente</i>	

<i>fala em Psicomotricidade é a primeira coisa que a gente liga: a Psicomotricidade é a questão motora das crianças. Mas eu acho que ela é mais ampla que isso”. Professora B.</i> <i>“Influencia no desenvolvimento motor, no cognitivo, no social, no interacional, no desenvolvimento afetivo, no desenvolvimento corporal, entre outros”. Professora A.</i> <i>“[...] por isso que talvez faça tanta falta essa parte de uma formação continuada nesse aspecto para a gente relacionar mesmo ao desenvolvimento infantil”. Professora B.</i>	A visão holística da Psicomotricidade inerente ao desenvolvimento infantil
<i>“[...] a Psicomotricidade está presente nas brincadeiras diversas, pois esse é o eixo principal e central da Educação Infantil”. Professora A.</i> <i>“[...]a Psicomotricidade está relacionada nesses processos, dentro muito ali do brincar, que a gente considera um dos eixos da Educação Infantil”. Professora B.</i>	O lúdico como elemento concatenado à Psicomotricidade
<i>“Essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças. Ao usar os jogos, brincadeiras diversas, circuitos motores, bem como materiais diversos, como cordas, massinha, bloco lógico, blocos de montar, auxilia as crianças [...] E ao brincar de imitar bicho, as crianças exploram e se apropriam de diversos conceitos espaciais, motores e cognitivos”. Professora A.</i> <i>“[...] talvez intencionalmente eu não planeje algo pensando na Psicomotricidade, mas eu penso no brincar e no desenvolvimento infantil”. Professora B.</i>	A Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico
<i>“[...] eu acho necessário. Utilizo jogos, massinha, massa de modelar, pincéis, tinta, artes plásticas, desenhos, bloco lógico, dentre outros”. Professora A.</i> <i>“Eu acho necessário, sim, a gente utilizar, até porque eu acho que são esses materiais, quando pensados e planejados, que fazem a criança avançar nesses processos de construção e desenvolvimento [...] As</i>	Recursos direcionados para a condução de atividades articuladas à Psicomotricidade

<i>próprias brincadeiras, quando eu falei de pular a corda, então a gente precisa de uma corda, a amarelinha, não só um tipo de amarelinha, então a gente precisa pensar nesses materiais”. Professora B.</i>	
<i>“Eu acho que a dificuldade maior é quanto a sentirmos falta de mais recursos didáticos, pedagógicos. Alguns desses conseguimos adaptar, outros não. Então, o que está em falta é isso”. Professora A.</i> <i>“[...] um limite bastante grande para mim, por exemplo, é a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a Psicomotricidade em si mesmo [...] Mas, de fato, o quanto faz falta para a gente, enquanto professores, se a gente entende a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, de discutir esse assunto dentro do currículo da escola, dentro da nossa formação continuada com os nossos colegas para que, de fato, a gente perceba uma intencionalidade mesmo voltada para a Psicomotricidade”. Professora B.</i>	Dificuldades ou limites na perspectiva do desenvolvimento da Psicomotricidade em âmbito escolar

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Ao finalizar o levantamento dos indicadores, aprofundamos o processo de interpretação. Para tanto, realizamos a sistematização dos núcleos de significação, a partir de uma análise mais apurada mediante a relação do elemento empírico e a construção dos sentidos, pois:

[...] nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

No âmbito dessa discussão, tomando como base os indicadores, depreendemos dois núcleos de significação. Os núcleos de significação possibilitam o processo “[...] da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito”. Assim, os dois núcleos denotam discussões acerca da Psicomotricidade de forma articulada aos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. O Quadro 13 representa essa estruturação dos núcleos de significação com seus respectivos indicadores.

Quadro 12 - Construção dos Núcleos de Significação.

NÚCLEO 1- “[...] a Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem”: A percepção das professoras de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a relação com os processos de ensino-aprendizagem.

Compreensões acerca da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil

O corpo em movimento e as suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil

A Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens

A visão holística da Psicomotricidade inerente ao desenvolvimento infantil

NÚCLEO 2- “Essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças”: A Psicomotricidade e a sua articulação com a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

O lúdico como elemento concatenado à Psicomotricidade

A Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico

Recursos direcionados para a condução de atividades articuladas à Psicomotricidade

Dificuldades ou limites na perspectiva do desenvolvimento da Psicomotricidade em âmbito escolar

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

A organização dos núcleos de significação foi estruturada pela articulação dos conteúdos. Essa articulação permitiu constatar transformações e contradições presentes no processo de construção de sentidos e significados, o que permite uma análise mais profunda, isto é, não se limita às falas dos participantes. Aguiar e Ozella (2006, p. 231), reiteram que o processo de análise deve estar articulado “com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade”.

Em seguida, com base em Aguiar e Ozella (2006), iniciamos o processo de análise intranúcleos, ou seja, dentro dos núcleos. Esse procedimento de análise intranúcleos possui como objetivo evidenciar semelhanças e/ou contradições, as quais vão novamente demonstrar o movimento do indivíduo. É preciso salientar que “tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Após finalizar a análise intranúcleo, seguimos para a próxima etapa, a qual consiste no processo de análise internúcleo, isto é, entre os núcleos, pois a compreensão dos sentidos acontece quando os conteúdos dos núcleos forem articulados para progredir para um processo

“[...] mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sociohistórico [...]” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

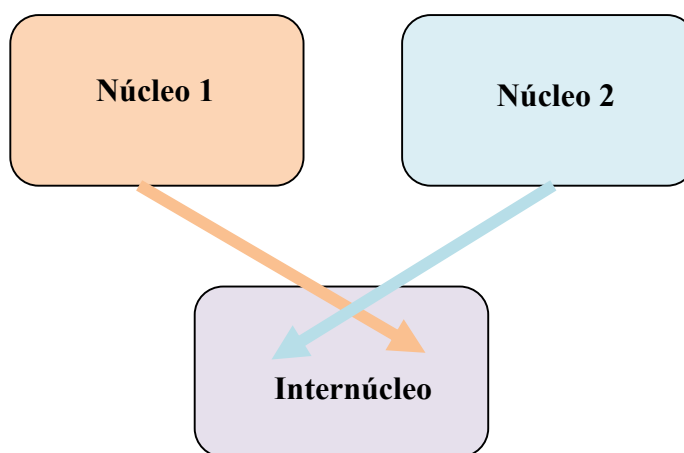
Com base nesses postulados, apresentaremos a análise dos núcleos de significação, os quais foram estruturados a partir das falas dos participantes deste estudo, resultantes dos procedimentos de geração dos dados.

Sequenciaremos esta dissertação apresentando no próximo capítulo a análise dos dados gerados.

4 ANÁLISE DOS NÚCLEOS E INTERNÚCLEOS: COMPREENDENDO OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS

A análise dos dados da pesquisa se deu a partir da construção dos dois núcleos de significação e da análise internúcleos, ou seja, entre os núcleos. Esse processo está representando na figura a seguir.

Figura 2– Estruturação da análise dos dados.



Fonte: Elaboração própria (2025).

4.1 NÚCLEO 01 – “[...] a Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem” - **A percepção das professoras de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a relação com os processos de ensino-aprendizagem.**

O excerto com o qual intitulamos este primeiro núcleo de significação foi extraído da fala da professora “A” durante a entrevista. Esse fragmento, por sua vez, representa as significações que foram se apresentando a partir dos processos de aglutinação dos pré-indicadores e indicadores. Este primeiro núcleo de significação foi formado por quatro indicadores: compreensões acerca da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; o corpo em movimento e as suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; a Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens; e a visão holística da Psicomotricidade inerente ao desenvolvimento infantil.

É preciso pôr em evidência que não foi solicitado às docentes nomes fictícios para identificação na dissertação. Isto posto, seguiremos nossas discussões identificando-as como professora “A” e professora “B”. Nesse ínterim, merece destaque a apresentação das

participantes da pesquisa. No que diz respeito à formação e ao tempo de atuação na educação e na Educação Infantil, a professora “A” ressalta que possui Licenciatura em Pedagogia e, também, é especialista em Educação Infantil. Além disso, atua na Educação Infantil há mais de 45 anos. Por sua vez, a professora “B”, também é licenciada em Pedagogia, tem especialização em Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento. Possui ainda, mestrado e doutorado na área da educação. Ademais, a professora “B” atua na Educação Infantil desde 2008 até o momento.

Ratificamos que, nos processos de ensino-aprendizagem, a Psicomotricidade pode favorecer o desenvolvimento infantil em sua inteireza. Nesse sentido, as narrativas e as percepções das professoras apresentam importantes discussões acerca dessa Ciência e a sua relação com a Educação Infantil.

Sob essas circunstâncias, as narrativas das professoras participantes deste estudo resultaram no primeiro indicador: “compreensões acerca da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil”. Este indicador denota as compreensões que as professoras têm sobre a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Com base no exposto, a professora “A” entende que “[...] *a Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem. Ela promove o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social*”¹⁷. Na fala da professora, percebemos que, seu entendimento sobre a Psicomotricidade não está atrelado apenas ao desenvolvimento motor, mas articula outros elementos que são base desta Ciência, visto que o foco consiste no desenvolvimento nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor.

Nesse entrelaçar, estão as relações que os sujeitos constroem com seus pares, com os objetos e com o meio o qual é pertencente no caminhar das aprendizagens. Costa (2002) corrobora com essa afirmação ao evidenciar que a Psicomotricidade se baseia na concepção unificada da pessoa, em que estão incluídas funções cognitivas, motoras, tal como favorece a capacidade de expressão a partir do movimento, em um contexto psicossocial.

Por outro lado, temos a compreensão da professora “B”: “[...] *talvez a gente ligue muito a Psicomotricidade ao aspecto motor da criança, o saber pular, o saber andar, saber correr, mas acredito que a Psicomotricidade é maior que isso*”. Ao analisar esta fala, percebemos que, de acordo com sua concepção, a Psicomotricidade não está restrita apenas ao desenvolvimento

¹⁷Sempre que utilizarmos as falas das professoras ao longo da análise dos dados, as palavras estarão postas no modo itálico, como forma de diferenciar suas falas do uso de citações dos/as autores/as utilizadas na pesquisa.

motor da criança. Podemos notar que o seu conhecimento agrega à Psicomotricidade outros campos do desenvolvimento infantil. A esse respeito, Ajuriaguerra (1980) afirma que a Psicomotricidade deve ser vista para além do plano motor.

Em consonância às compreensões sobre a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem apresentadas pelas docentes, o Projeto Político Pedagógico da escola em que a pesquisa foi realizada, aborda os fundamentos desta Ciência. Esta dimensão se evidencia no documento ao apresentar a Educação Infantil refletindo acerca do desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo, social e cultural.

Nesse indicador, as falas das professoras que atuam na Educação Infantil demonstram que a Psicomotricidade não se restringe apenas ao aspecto motor. Essas falas iniciais sobre a compreensão das docentes traçam direções acerca do corpo em movimento nos processos de ensino-aprendizagem, o que nos leva ao segundo indicador: “o corpo em movimento e as suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil”.

Ao pensar sobre as contribuições e as possibilidades das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil, no indicador “o corpo em movimento e as suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil”, as professoras demonstram de que maneira a prática pedagógica realizada por meio do corpo em movimento contribui para os processos de ensino-aprendizagem. Nessa direção, a professora “B” afirma que “[...] o pouco contato que eu tive com o tema de Psicomotricidade foi sempre muito ligado aos processos de alfabetização. Então, pensando sempre nas questões de coordenação motora fina, nesses processos mesmo que envolvem a escrita das crianças”.

A partir desta colocação, percebemos que, sua aproximação com a Psicomotricidade surgiu a partir do entendimento dos processos de alfabetização, ao enfatizar o desenvolvimento da coordenação motora fina com foco na escrita das crianças. Dessa forma, identificamos a presença da coordenação motora fina, elemento integrante do desenvolvimento psicomotor que, segundo Bueno (2014) está relacionada ao controle dos pequenos músculos. A docente, ao relacionar o corpo em movimento nos processos de ensino-aprendizagem, acentua a coordenação motora fina como elemento propulsor da escrita. Conforme ressalta Almeida (2010, p. 49), “a escrita da criança irá depender muito do trabalho e do envolvimento da coordenação motora fina que a criança estará apresentando”.

Torna-se significativo estabelecer uma relação com o plano de aula da professora e os aspectos que foram observados no que é imanente ao que foi apresentado na fala da docente. Além da coordenação motora fina, evidenciada pela docente, notamos que outros elementos do

desenvolvimento psicomotor contribuem para os processos de ensino-aprendizagem. Esses elementos serão detalhados na análise a seguir.

No dia 15 de agosto de 2024, ao observar a turma, a professora fez um momento em roda de conversa com as crianças sobre o calendário. A professora fez as seguintes perguntas para as crianças: qual é o dia da semana? E a data? Quais são os aniversariantes do mês? Quantos dias estão faltando para o aniversário de cada um? Em um segundo momento, a professora da turma realizou uma atividade com as crianças utilizando argila. Cada criança fez um beija-flor, pois foi o pássaro estudado. O plano de aula da professora para este dia incluía o trabalho com o calendário, conversa com as crianças sobre o beija-flor, além da sua confecção utilizando argila. (Diário de Campo, 15/08/2024).

Considerando o primeiro momento da aula, compreendemos que a professora da turma incluiu em sua aula a organização temporal, um elemento do desenvolvimento psicomotor. Isso se torna evidente quando as crianças foram indagadas sobre o dia da semana e a data daquele dia, uma vez que exprime uma ideia de consciência temporal, percebendo que existe um ciclo de renovação de alguns períodos. Na organização temporal está presente a renovação cíclica dos eventos, pois consiste na “percepção de que o tempo é determinado por períodos (manhã, tarde e noite), semanas, estações” (Oliveira, 2015, p. 91).

Por outro lado, a atividade realizada com argila teve como foco o trabalho com os pequenos músculos, isto é, as mãos, o que enfatiza a presença de outro elemento psicomotor, a coordenação motora fina, pois está voltada para o controle dos pequenos músculos (Bueno, 2014). Também está presente a coordenação viso-manual, dada a relação entre o que se vê de forma prévia articulando aos gestos que estão sendo realizados. A coordenação viso-manual é inerente ao domínio visual estabelecido previamente correlacionado aos gestos executados, o que proporciona maior harmonia do movimento (Oliveira, 2015, p. 43).

Neste caso, o foco visual da criança se coaduna com o trabalho feito de argila e os movimentos realizados utilizando os músculos das mãos. Percebemos, também, que a professora conduziu a atividade utilizando argila em articulação com os objetivos de aprendizagem, os quais consistiam em expandir o conhecimento sobre os pássaros.

A professora “B”, demonstra compreender que a Psicomotricidade pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem, pensando, principalmente no desenvolvimento da coordenação motora fina. Todavia, conforme evidenciado nas observações, outros elementos estão sendo trabalhados.

No caminho similar, a professora “A” reitera que “[...] através de atividades que envolvam movimentos corporais como correr e pular, manipular objetos, as crianças

desenvolvem sua coordenação motora, atividade essencial para a aprendizagem da escrita”. A docente evidencia em sua fala a importância de atividades que envolvam o corpo em movimento, como por exemplo, correr, pular e a manipulação de objetos. Nesse ponto, compreende que essas atividades são primordiais para o desenvolvimento da coordenação motora, basilar para a aprendizagem da escrita.

Com base nisso, embora a professora não cite os elementos do desenvolvimento psicomotor em sua fala, existe a presença da coordenação motora ampla, ao destacar o correr e o pular. A coordenação motora ampla é um elemento integrante do desenvolvimento psicomotor e se concentra na coordenação dos grandes músculos (Alves, 2012).

Também identificamos a presença da coordenação motora fina ao ressaltar a manipulação de objetos e a aprendizagem da escrita. Almeida (2010) ressalta a importância da coordenação motora fina como sendo o trabalho que envolve os pequenos músculos para o desenvolvimento da escrita, mas reitera a necessidade do professor em realizar atividades que possibilitem esse desenvolvimento.

Dentro deste aspecto, no dia 16 de agosto de 2024, a professora “A” organizou seu plano de aula com foco no bingo da letra R, a partir da formação de palavras. Além da coordenação motora fina, identificamos outros elementos do desenvolvimento psicomotor.

Ao realizar as observações na turma, a professora trabalhou o calendário conversando com as crianças em roda de conversa. A professora perguntou para as crianças: que dia é hoje? Se ontem foi quinta, hoje é? Se ontem foi dia 15, hoje é dia? Em outro momento observado, a professora desenvolveu uma atividade com bingo para trabalhar a letra R. As crianças preencheram a cartela do bingo fazendo a relação da imagem com o nome correspondente. Em seguida, fizeram a colagem na cartela. (Diário de Campo, 16/08/2024).

Analisando o primeiro momento da aula, percebemos que a professora incluiu um elemento da Psicomotricidade, a organização temporal, pois trabalhou a renovação cíclica de eventos. Com base em Bueno (2014), a organização temporal se refere à consciência de continuidade de tempo e, esta compreensão acontece por meio das atividades vivenciadas.

No que se refere à atividade realizada com bingo, foi possível perceber o trabalho envolvendo a coordenação motora fina, um dos elementos essenciais para o desenvolvimento psicomotor, pois as crianças trabalharam com a colagem, o que envolve o controle dos pequenos músculos, isto é, dos dedos e das mãos. Conforme explica Bueno (2014), a coordenação motora fina consiste na capacidade de controlar os pequenos músculos, estando relacionada a atividades de recortes, colagem e encaixe.

Além disso, para que a criança realize o trabalho manual, também é necessário que a visão acompanhe os gestos da mão. Nesse sentido, a partir da atividade de colagem identificamos outro elemento do desenvolvimento psicomotor, a coordenação viso-manual, a qual “se efetua com precisão sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados” (Oliveira, 2015, p.43). A atividade com bingo foi realizada em consonância com os objetivos de aprendizagem, pois o foco estava voltado para o conhecimento da letra R, a fim de trabalhar a consciência fonológica, utilizando o bingo como recurso lúdico.

No âmbito dessa discussão, a professora “A” sinaliza que a Psicomotricidade pode contribuir nos processos de ensino-aprendizagem mediante o reconhecimento do movimento corporal, destacando a aprendizagem da escrita como resultado dessas interações. Entretanto, conforme destacado nas observações, as atividades desenvolvidas destacam mais elementos do desenvolvimento psicomotor.

Retomando a discussão da professora “B”, ainda expressando seu entendimento sobre o corpo em movimento e de suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, a docente evidencia que os movimentos, associados ao brincar, influenciam nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente no tocante à alfabetização. Em suas palavras ela acentua que:

[...] eu acredito que o brincar, esses movimentos mais amplos que crianças fazem durante as brincadeiras, a questão de equilíbrio, pular uma corda, pular uma amarelinha, as questões que elas brincam muito também com massinha, com argila, com tesoura. Isso tudo faz parte de um desenvolvimento mais amplo dela que elas vão precisar para os processos de ensino-aprendizagem mais sistematizado, inclusive quando chega nesse processo de alfabetização (Professora B).

Nessa linha de pensamento, a partir da fala da professora “B”, notamos que a sua compreensão sobre a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil está relacionada aos processos de ensino-aprendizagem voltados para o brincar, para os movimentos mais amplos que as crianças fazem durante as brincadeiras. A partir dessa fala, é possível ressaltar o brincar na Educação Infantil como fator integrante, de acordo com Kishimoto (2011), dos processos de ensino-aprendizagem a partir de recursos lúdicos utilizados com fins pedagógicos.

A docente vincula a brincadeira a um elemento do desenvolvimento psicomotor, o equilíbrio, que dá suporte às respostas motoras e, também, ao controle postural, sendo o movimento e a postura, indissociáveis (Fonseca, 1995). Embora não cite o nome do elemento do desenvolvimento psicomotor, menciona brincadeiras que estão relacionadas à coordenação motora ampla, a qual está voltada para o controle dos movimentos mais amplos do nosso corpo (Bueno, 2014), como por exemplo, pular corda e amarelinha. Ao citar as brincadeiras utilizando

massinha, argila e tesoura, engloba outro elemento do desenvolvimento psicomotor, a coordenação motora fina, que exprime relação com o controle dos pequenos músculos para a realização de exercícios (Bueno, 2014).

Em face disso, a professora “B” sinaliza que possui um entendimento sobre a efetivação da Psicomotricidade na prática, pois evidencia o brincar e os movimentos desenvolvidos durante as brincadeiras como forma de favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Mesmo que essas brincadeiras e essas atividades citadas envolvam outros elementos do desenvolvimento psicomotor, a docente demonstrou compreender a importância do movimento na Educação Infantil.

A professora “A”, reafirmou a importância do corpo em movimento nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil ao ressaltar *que “a Psicomotricidade na Educação infantil é essencial. Vejo que é diretamente relacionada com o movimento corporal e o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem [...]”*. Considerando o exposto, a fala da docente evidencia que a Psicomotricidade consiste no corpo em movimento e está relacionada aos processos de ensino-aprendizagem.

Reforçamos a importância do corpo em movimento, pois conforme esclarece Alves (2016, p.41), conhecimento “é também movimento, e esse movimento vem por meio do corpo, corpo esse que deveria ser liberado para que por ele a criança se expresse”. No âmbito dessa discussão, notamos que a professora “A” demonstra compreender que o corpo em movimento se apresenta como essencial nos processos evidenciados neste estudo.

Na confluência dessa reflexão, chegamos ao terceiro indicador desse núcleo: “a Psicomotricidade e a sua influência nos contextos de aprendizagens”. Este indicador é fruto das narrativas das professoras ao descreverem de que maneira a Psicomotricidade se faz presente nos processos de ensino-aprendizagem de forma articulada ao trabalho pedagógico, a partir do contexto, abrangência e integralidade, no que é imanente à prática pedagógica voltada para crianças de 5 anos da Educação Infantil.

Para a professora “A”, a Psicomotricidade está presente em diversas atividades no cotidiano da sala de aula, pois, conforme esclarece, “[...] em cada momento da sala, são ativadas essas atividades diversas, como coordenação motora fina, trabalho com traços de forma, modelagem”. Esta fala sinaliza um elemento do desenvolvimento psicomotor, o qual se faz presente nos processos de ensino-aprendizagem das crianças de 5 anos, a coordenação motora fina, ao apontar os traços e a modelagem. Com isso, acentua um foco no desenvolvimento de atividades que envolvam este prospecto de coordenação motora, que se refere aos trabalhos realizados com a ajuda das mãos e dos dedos (Almeida, 2010).

No dia 02 de setembro de 2024, ao observar a turma, a professora desenvolveu um trabalho de consciência fonológica continuando o trabalho com a letra P. As crianças receberam cartelas com nomes de objetos iniciados com a letra P. Para fazer a correspondência entre o objeto e o seu nome, cada criança recebeu as letras recortadas para montar e colar na cartela. O plano de aula da professora, para esse mesmo dia, apresenta como atividade a finalização da letra P com colagem de letras e formação de palavras. (Diário de Campo, 02/09/2024).

Sob essas circunstâncias, notamos que a atividade realizada pela professora foi construída em consonância aos objetivos de aprendizagens, o qual consistia no trabalho com consciência fonológica a partir da letra P. O desenvolvimento dessa atividade utilizando pequenos pedaços de recortes e, posteriormente, a colagem na cartela, evidencia a coordenação motora fina como um dos elementos do desenvolvimento psicomotor e, conforme aponta Bueno (2014) esta consiste no controle dos pequenos músculos e inclui atividades de recorte, colagem, encaixes, perfuração.

Como já elucidamos, esse elemento tem como foco o controle dos pequenos músculos para a realização de uma atividade, neste caso, notamos o trabalho com os pequenos músculos, ou seja, as mãos, a partir da colagem. A esse respeito, Oliveira (2015, p.42), enfatiza que “uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos”.

A professora “A” reitera que a Psicomotricidade também se faz presente:

[...] na hora que a gente está correndo, na hora que a gente está na rodinha, na hora que a gente está brincando com o bloco, brincando, fazendo atividade de pintura, fazendo em todos os momentos eu acho que se faz presente a Psicomotricidade (Professora A).

Com base em sua fala, embora os conceitos do desenvolvimento psicomotor não tenham sido citados, nas entrelinhas, a docente demonstra compreender que a Psicomotricidade está presente no correr, o que evidencia a coordenação motora ampla, voltada para atividades que envolvam os grandes músculos (Oliveira, 2015). Com isso, a professora, ao citar brincadeiras com blocos e pintura, inclui, novamente, a coordenação motora fina, ressaltando, mais uma vez, o controle dos pequenos músculos para a realização de atividades (Bueno, 2014).

Dentro desse quadro, no dia 20 de agosto de 2024, ao observar a turma, a professora realizou uma brincadeira de boliche. Em cada pino de boliche tinha um conjunto de imagens para representar quantidades de 1 a 7. Cada criança jogou a bola para derrubar algum pino. Ao derrubar, a criança tinha que falar a quantidade de elementos nomeando aquele numeral. Cabe ressaltar que no plano de aula da professora para este dia abordava a introdução ao número 7, brincadeira de boliche e relação dos números às quantidades. (Diário de Campo, 20/08/2024).

Analisando essa conjuntura, é possível apreender que a professora realizou a atividade anteriormente descrita de forma articulada ao objetivo de aprendizagem, que consistia no reconhecimento dos números de 1 a 7, às experiências lúdicas e ao desenvolvimento psicomotor da criança. Ao realizar esse momento, foi trabalhada a coordenação motora ampla do tipo dinâmica, na inclusão do movimento de lançar objetos utilizando grupos musculares distintos, uma vez que, de acordo com Alves (2016), neste aspecto a criança coloca em ação grupos musculares diferentes, de forma simultânea.

Nesta atividade também foi abarcada a coordenação motora fina, mais especificamente a coordenação viso-motora, visto que existiu a coordenação dos movimentos em relação ao que estavam observando, ou seja, o alvo visual. Segundo Bueno (2014) nesta atividade consiste a coordenação dos movimentos em relação ao que se está vendo, mediante uma visão anterior ao que se pretende fazer, como por exemplo, atividades envolvendo boliche.

Também constatamos a presença da organização espacial como parte do desenvolvimento psicomotor na atividade desenvolvida, já que incide na relação da criança com seu corpo no espaço e em relação aos objetos. A organização espacial se estrutura quando a criança percebe a posição do seu corpo no espaço, a posição dos objetos em relação a si mesma e percebe as posições dos objetos entre si (Alves, 2012).

Embora a professora “A” não cite os elementos do desenvolvimento psicomotor trabalhados nas atividades anteriormente descritas, podemos observar o seu conhecimento sobre a influência da Psicomotricidade nos contextos de aprendizagens.

No mesmo sentido da professora “A” e a professora “B”, ao especificarem a presença da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem das crianças de 5 anos, sinaliza a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da coordenação motora fina, elemento integrante do desenvolvimento psicomotor. Em suas palavras, a professora “B” ressalta:

[...] diariamente, para mim, ela está presente, tanto nos momentos de entrada, onde as crianças têm entre 30 e 45 minutos de brincar livre, mas esse livre é que elas escolhem do que e com quem brincar. Elas têm os materiais disponíveis para essa brincadeira. Então, como eu falei, as peças de encaixes, as brincadeiras de faz de conta, a massinha, a tesoura, a cola, o próprio desenho (Professora B).

Resgatando as ponderações a partir da fala da professora, compreendemos que a Psicomotricidade se faz presente nas brincadeiras envolvendo peças de encaixe, massinha, brincadeiras de faz de conta, tesoura, colagem, sendo esses momentos, pensados e articulados na concepção do planejamento. A docente, embora não cite o termo coordenação motora fina associada às atividades, este elemento do desenvolvimento psicomotor se faz presente na

execução do trabalho pedagógico. Segundo Almeida (2010), a coordenação motora fina é inerente aos trabalhos realizados com o auxílio das mãos e dos dedos, especialmente os que são desenvolvidos a partir da relação entre mãos e olhos. A professora expressa o entendimento de que a Psicomotricidade se articula aos processos de ensino-aprendizagem por meio dessas atividades.

No âmbito dessa discussão, a partir da fala da professora e, também, do que foi possível apreender nas observações, notamos que, as atividades desenvolvidas pensando no desenvolvimento da coordenação motora fina englobaram outros elementos do desenvolvimento psicomotor.

No dia 16 de setembro de 2024, ao observar a turma, a professora reuniu as crianças em roda de conversa e dialogou sobre o calendário. A professora perguntou para as crianças qual é o dia da semana, o mês e o ano. Em seguida, foi desenvolvida uma atividade que estava relacionada ao Projeto Vivências Brincantes, com Ivan Cruz e outros artistas. As crianças receberam palitos de picolé e papéis em formato de círculo para montar uma bicicleta, em referência a releitura da obra estudada. Cumpre salientar que no plano de aula da professora para este dia, englobava o calendário e a atividade de releitura da obra da bicicleta de Gustavo Rosa. (Diário de Campo, 16/09/2024). A figura a seguir apresenta esse momento.

Figura 3 – Atividade de releitura da obra da bicicleta de Gustavo Rosa.



Fonte: Arquivo próprio (2024).

Tomando como base as atividades realizadas, no primeiro momento, a professora trabalhou junto às crianças os aspectos da temporalidade, de ciclos que se renovam, ao incluir no diálogo o dia da semana, mês e ano. Assim, podemos identificar a presença da organização temporal, elemento integrante do desenvolvimento psicomotor, onde se situam funções da

renovação cíclica de certos períodos, como por exemplo, os dias da semana, meses e estações (Bueno, 2014).

Por outro lado, a atividade utilizando palitos de picolé foi realizada em articulação com o trabalho pedagógico, pois deu continuidade ao projeto de pinturas em tela, expandindo o conhecimento das crianças sobre várias brincadeiras. Esta atividade utilizando palitos de picolé para fazer colagem reforça o trabalho de controle dos pequenos músculos, neste caso, dos dedos e das mãos, o que demonstra a presença de outro elemento da Psicomotricidade, a coordenação motora fina, a qual se refere ao desenvolvimento da precisão nos movimentos utilizando as mãos, incluindo, também os pequenos grupos musculares (Alves, 2012).

Ainda se faz presente o controle da visão, que também acompanha os gestos realizados pelas mãos. Logo, neste aspecto, destacamos a coordenação viso-manual como elemento psicomotor que, Segundo Oliveira (2015), é referente ao controle da visão ao acompanhar os gestos da mão.

Nesta atividade realizada, também compreendemos que a utilização do formato em círculo, para representar as rodas da bicicleta, direciona o entendimento para a organização espacial, elemento da Psicomotricidade, uma vez que envolve noções de situações, neste caso, voltadas para a forma, a partir do conceito de círculo. Oliveira (2015) ressalta que na organização espacial, as crianças também apreendem noções de situações, dentre elas, a de forma, isto é, conceitos de círculo, quadrado, triângulo, retângulo.

A professora “B”, reafirma que a Psicomotricidade influencia nas aprendizagens sob auxílio de atividades que incluam o trabalho envolvendo o controle dos pequenos músculos. A esse respeito menciona:

[...]eu trago tanto nas brincadeiras, nessas propostas de entrada também, eu acredito que elas desenvolvam muito a Psicomotricidade [...] com as peças de encaixe, com a própria massinha, quando eu disponibilizo tesoura, o próprio pote de cola, que elas têm autonomia para apertar, para ver quanto sai, quanto não sai (Professora B).

A docente evidencia alguns aspectos da Psicomotricidade que estão presentes em seu trabalho pedagógico, como por exemplo, as brincadeiras envolvendo as peças de encaixe, massinha, tesoura e atividades envolvendo colagem. Embora a professora não cite quais elementos estão sendo explorados nessas atividades, reconhecemos o trabalho envolvendo a coordenação motora fina, na execução de atividades realizadas com os pequenos músculos. Segundo Bueno (2014), a coordenação motora fina está relacionada ao controle dos pequenos músculos para a realização de exercícios que incluem recorte, colagem, perfuração e encaixes.

Retomando as ponderações realizadas pela professora “B”, percebemos que as atividades presentes no cotidiano da sala de aula que quais mostraram como foco a coordenação motora fina, também envolvem outros elementos do desenvolvimento psicomotor. No dia 27 de agosto de 2024, ao observar a turma, em roda de conversa, a professora regente conduziu o diálogo sobre o calendário. Perguntou às crianças qual o mês atual, o dia e o ano. Em outro momento, a professora realizou com a turma uma atividade relacionada ao estudo sobre os pássaros. As crianças foram levadas até a área externa da escola para recolher elementos da natureza para montar o seu próprio ninho. Em sala, utilizaram o que conseguiram recolher para fazer uma atividade de colagem. (Diário de Campo, 27/08/2024).

No plano de aula da professora para este dia incluía-se o calendário, no momento da roda de conversa e a vivência dirigida: projeto brincando com os passarinhos e, também, estava contemplada a produção do ninho com as crianças.

Com base nesta atividade, compreendemos que a professora abordou aspectos de um elemento psicomotor, como mencionada, a organização temporal. Ao perguntar às crianças sobre qual o mês atual, dia e ano, foi incluída a ideia de ciclo, em que os períodos se renovam. Segundo Bueno (2014), a organização temporal é inerente à capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos, da duração dos intervalos, do caráter irreversível do tempo e da renovação cíclica de certos períodos, o que inclui os dias da semana, meses, estações.

Por outro lado, a atividade proposta que direcionou as crianças para a construção de um ninho de pássaros foi efetivada por meio da colagem. Dessa forma, entendemos que existe um trabalho de controle dos dedos e das mãos no desempenho da habilidade situada e, assim, indicamos, novamente, a presença da coordenação motora fina, relacionada aos trabalhos que podem ser realizados com a ajuda das mãos e dos dedos (Almeida, 2010).

Além disso, para que a criança consiga montar e colar o que foi recolhido da natureza, também é necessário um controle ocular, isto é, quando a visão acompanha os gestos da mão. Nesse sentido, identificamos a coordenação viso-manual, elemento constituinte da Psicomotricidade, aqui já elucidado. Conforme enfatiza Oliveira (2015), a coordenação viso-manual incide no controle da visão que acompanha os gestos realizados pela mão. Ainda sobre a atividade proposta, o trabalho realizado estava em articulação com os objetivos de aprendizagem, visto que as crianças estão estudando sobre os pássaros.

Em relação às observações já levantadas, apesar da professora “B” não apontar os elementos do desenvolvimento psicomotor trabalhados nas atividades anteriormente apresentadas, ela sinaliza seus conhecimentos sobre a influência da Psicomotricidade nos contextos de aprendizagens.

Nas questões trazidas no terceiro indicador, as narrativas das professoras indicam a presença da Psicomotricidade em vários momentos do cotidiano escolar, levando em consideração a organização do trabalho pedagógico. As falas das docentes revelam o entendimento de atividades envolvendo a Psicomotricidade, nas quais estão pautadas, em sua maioria, o desenvolvimento da coordenação motora fina. Nessa contextura, nos aprofundamos nas questões que permeiam os processos de ensino-aprendizagem, no que se refere às crianças de 5 anos de forma articulada às práticas psicomotoras.

No âmbito dessa discussão, chegamos ao quarto indicador desse núcleo: “a visão holística da Psicomotricidade inerente ao desenvolvimento infantil”. Este indicador denota o entendimento das professoras sobre a importância das práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos, suas concepções, saberes e percepções em relação às contribuições da Psicomotricidade para o desenvolvimento da criança. Conforme é perceptível na fala da professora “B”, ao enfatizar seus conhecimentos acerca da Psicomotricidade nessa conjuntura:

[...] acredito que ela esteja relacionada a toda a parte do desenvolvimento infantil e não só a parte motora, que quando a gente fala em Psicomotricidade é a primeira coisa que a gente liga: a Psicomotricidade é a questão motora das crianças. Mas eu acho que ela é mais ampla que isso (Professora B).

A professora “B” apresenta um entendimento acerca da Psicomotricidade, ao ressaltar que o foco não está apenas no desenvolvimento motor, uma vez que envolve outros elementos essenciais para o desenvolvimento infantil. Apesar da docente não citar quais são esses elementos, sinaliza que a Psicomotricidade não está limitada apenas ao aspecto motor. Como aponta Alves (2016), a educação psicomotora enfatiza o desenvolvimento do sujeito a partir do corpo em movimento, pensando na relação entre motricidade, mente e afetividade. Logo, a Psicomotricidade se constitui nas esferas afetiva, cognitiva e motora.

Concordando com a professora “B”, a professora A reitera que a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos “*influencia no desenvolvimento motor, no cognitivo, no social, no interacional, no desenvolvimento afetivo, no desenvolvimento corporal, entre outros*”. Ao analisar a fala da professora, notamos que, de acordo com sua concepção, a Psicomotricidade resulta no desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, incluindo os aspectos sociais, na interação com o outro, com os pares e os objetos, reafirmando os parâmetros da Psicomotricidade. A docente demonstra compreender que a Psicomotricidade não está restrita apenas ao desenvolvimento do aspecto motor.

Em seu estudo, Lordani e Blanco (2019) investigam a Psicomotricidade e a sua influência nas aprendizagens, ressaltando essa Ciência de forma concatenada ao desenvolvimento da criança em seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos. A fala da professora “A”, apresentada anteriormente incide nessa perspectiva de assimilação ao reiterar que *“a Psicomotricidade é extremamente necessária para o desenvolvimento infantil”* (professora A). Este entendimento da importância da Psicomotricidade na Educação Infantil revela a significação da educação pelo movimento na escola, como sendo o ambiente que oportuniza o desenvolvimento psicomotor vislumbrando o desenvolvimento total do sujeito (Le Boulch, 1987).

A importância do desenvolvimento infantil visto de forma holística, em consonância à Psicomotricidade, está presente nas falas das docentes. Essa visão amplia nossas reflexões para a necessidade de uma formação que tenha como objetivo aprofundar o conhecimento dos professores em relação aos fatores do desenvolvimento infantil, como forma de incitar amplos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A professora “B” corrobora com essa discussão ao afirmar *“[...] por isso que talvez faça tanta falta essa parte de uma formação continuada nesse aspecto para a gente relacionar mesmo ao desenvolvimento infantil”*, enfatizando que a formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas (Nóvoa, 1993).

A importância dessa formação reverbera na organização do trabalho pedagógico do professor com vistas ao atendimento das especificidades do desenvolvimento da criança inserida no contexto da Educação Infantil. Implica na construção de conhecimentos que incluem os cenários culturais, educacionais, sociais e profissionais (Veiga, 2014). Esses conhecimentos advindos da formação inicial ou continuada oportunizam o desenvolvimento de habilidades para o exercício da função docente, pois se refere a um processo contínuo, que tem início e nunca tem fim (Veiga, 2014).

Como atestamos, os quatro indicadores que constituíram esse primeiro núcleo indicaram as compreensões das professoras de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a sua relação com os processos de ensino-aprendizagem. Suas percepções sinalizam o desenvolvimento da criança para além do desenvolvimento motor, o que foi possível constatar a partir da análise.

Levando em consideração as reflexões realizadas, verificamos que as práticas psicomotoras se fazem presentes e influenciam nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos, integrando elementos do desenvolvimento psicomotor, como por exemplo, a organização temporal, a coordenação motora fina, a coordenação motora ampla, a coordenação viso-manual e a organização espacial.

A visão holística da Psicomotricidade, inerente ao desenvolvimento infantil, está presente na compreensão das professoras ao atribuírem significações às esferas motora, cognitiva, social, interacional, afetivo e corporal. É dentro desse cenário que se estabelece a percepção das docentes de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a sua relação com os processos de ensino-aprendizagem.

A compreensão sobre o desenvolvimento da criança denota, também, importância à formação docente, apresentando a necessidade de reflexão sobre as práticas diversificadas. Esses conhecimentos formativos subsidiam direcionamentos sobre como a Psicomotricidade pode ser articulada com a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Aprofundaremos essa discussão no núcleo a seguir.

4.2 NÚCLEO 02 – *“Essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças”* - **A Psicomotricidade e a sua articulação com a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.**

O presente núcleo de significação, nomeado a partir da fala da professora A: *“essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças”* apresenta elementos que indicam como a Psicomotricidade pode ser desenvolvida no contexto da Educação Infantil de forma articulada ao trabalho pedagógico, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

A construção desse segundo núcleo é resultado da aglutinação de quatro indicadores: o lúdico como elemento concatenado à Psicomotricidade; a Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico; recursos direcionados para a condução de atividades articuladas à Psicomotricidade; e dificuldades ou limites na perspectiva do desenvolvimento da Psicomotricidade em âmbito escolar. Dentro desse cenário, estabelecemos diálogos a partir das narrativas das professoras participantes deste estudo. Essas narrativas se encontram articuladas ao intuito de fomentar o debate e ampliar a discussão a respeito da organização do trabalho pedagógico com base em práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

O primeiro indicador desse núcleo “o lúdico como elemento concatenado à Psicomotricidade” evidencia como as expressões lúdicas presentes no contexto de aprendizagens estão entrelaçadas com a Psicomotricidade, nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Compreendemos o lúdico na Educação Infantil pensando

em uma educação que contemple os sujeitos, na perspectiva proposta por Bacelar (2009), em que o ser humano é visto de forma inteira e suas vivências integram os níveis corporal, emocional, mental e social. Nessa direção, Luckesi (2000) afirma que o ser humano, ao agir ludicamente, está vivenciando uma experiência plena. Considerando essa perspectiva, a professora “B” afirma que:

[...]a Psicomotricidade está relacionada nesses processos, dentro muito ali do brincar, que a gente considera um dos eixos da Educação Infantil. Então, as interações e as brincadeiras estão sempre presentes nesse contexto. E aí, nos processos de ensino-aprendizagem, como eu também falei, isso faz toda a diferença (Professora B).

A fala da professora “B” nos remete ao lugar que as expressões lúdicas ocupam no desenvolvimento de atividades envolvendo a Psicomotricidade. A docente demonstra compreender a inter-relação da Psicomotricidade com o lúdico ao evidenciar o brincar, presente nos eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), os quais asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). A esse respeito, Mattos *et al.* (2022, p. 33), afirmam que “o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança”.

Dentro desse cenário, as nuances que perpassam a fala da professora “B” estão em consonância ao que foi observado no dia 17 de setembro de 2024. Notamos as interações e as brincadeiras que envolvem a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem das crianças de 5 anos a partir das sinalizações a seguir. Neste dia, a partir das observações realizadas na turma, a professora “B” conduziu a contação de uma história intitulada “Bucala” para dar continuidade ao projeto sobre o continente africano. Em seguida, as crianças confeccionaram um brinquedo oriundo da África, o balagandã com o apoio da professora. Após a confecção do brinquedo, cada criança brincou com seu balangandã, o qual precisa que a criança segure firme na mão e faça movimentos de giro. (Diário de Campo, 17/09/2024). A figura a seguir demonstra o momento vivenciado pelas crianças.

Figura 4 – As crianças brincando com o balangandã.



Fonte: Arquivo próprio (2024).

Ao analisar a atividade realizada, o momento vivenciado pelas crianças com o brinquedo em mãos, realizando os movimentos de giro com o braço, demonstra uma ação, um gesto realizado mediante o controle dos movimentos amplos do corpo. Dessa forma, enfatizamos a presença de um elemento integrante do desenvolvimento psicomotor, a coordenação motora ampla do tipo dinâmica, visto que é possível utilizar vários grupos musculares ao mesmo tempo sem que isso interfira na ação realizada. Conforme enfatiza Alves (2016), a coordenação motora ampla do tipo dinâmica possibilita que a criança coloque em ação grupos musculares distintos, de forma simultânea. A vivência dessa atividade proporcionou para as crianças aprendizagens a partir das interações, da socialização e do brincar.

Com base no exposto, o plano de aula da professora para este dia apresentou uma relação com os processos de ensino-aprendizagem ao elencar os momentos do dia: relembrar com as crianças as brincadeiras de origem africana e confeccionar o brinquedo balangandã com as crianças para brincar em seguida. De acordo com Alves (2016), o trabalho conduzido a partir das experiências lúdicas deve estar ancorado em objetivos pedagógicos, ou seja, o professor precisa entender o que pretende trabalhar para abarcar o processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando a explanação da professora “B”, a professora “A” reitera que “[...] a *Psicomotricidade está presente nas brincadeiras diversas, pois esse é o eixo principal e central da Educação Infantil*”. Analisando esta fala, a docente, em sua narrativa, também reforça o entendimento das brincadeiras como essenciais na Educação Infantil. Ao apontar em que as brincadeiras estão incluídas como eixo central da Educação Infantil, demonstra o entendimento

acerca da BNCC, que apresenta as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2018).

As narrativas da professora “A” sobre a Psicomotricidade e sua presença em brincadeiras diversas, enfatiza o lúdico nesse processo, em consonância ao que foi observado na aula, no dia 04 de setembro de 2024. Percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido articula as expressões lúdicas aos processos de ensino-aprendizagem.

Ao observar a turma neste dia, a professora realizou um momento de interação para o estudo da letra V. A letra V foi escolhida pela turma, sob a justificativa que era a letra inicial do nome de um dos colegas. Para o desenvolvimento da atividade proposta, mais uma vez a professora reuniu as crianças no formato de roda de conversa. Após isso, utilizou uma bola como recurso lúdico, orientando as crianças da seguinte forma: a bola passaria de uma criança para outra criança e quem estivesse com a bola em mãos, jogaria para cima e teria que segurar a bola sem que esta pudesse alcançar o chão. Ao fazer isso, a criança falaria uma palavra que tivesse a letra V em seu início. (Diário de Campo, 04/09/2024).

Diante disso, a atividade realizada pela professora, demonstra que o trabalho desenvolvido com as crianças, utilizando recurso lúdico, estava em consonância com os objetivos de aprendizagem que consistia no trabalho de consciência fonológica a partir das letras V. A atividade realizada em roda de conversa com as crianças sentadas, em equilíbrio, mantendo a postura e coordenação dos movimentos ao jogarem a bola para cima, demonstra a presença da coordenação motora ampla, pois evidencia o controle dos movimentos amplos do corpo. De acordo com Oliveira (2015), a coordenação motora ampla é inerente à atividade dos grandes músculos e, dessa forma, por meio da movimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal buscando equilíbrio, coordenando seus gestos e movimentos, resultando na conscientização e postura do seu corpo.

Ainda observando o momento realizado com a turma, identificamos a coordenação visomotora, uma vez que o gesto de jogar a bola para cima implica na relação coordenada de ambas e mãos, mas existindo o contato visual anterior ao movimento que foi realizado. Conforme enfatiza Bueno (2014, p. 239), “a coordenação visomotora é definida como a capacidade de coordenar os movimentos em relação ao alvo visual”.

Conforme o que foi observado na turma, a professora “A” utilizou a brincadeira envolvendo um recurso lúdico para fazer uma articulação com as aprendizagens das crianças. Para tanto, oportunizou por meio do lúdico e do corpo em movimento, a execução de elementos do desenvolvimento psicomotor. Para Bacelar (2009), a brincadeira e demais atividades na Educação contribuem para o desenvolvimento da criança quando são oportunizadas

experiências do estado lúdico. No entanto, no seu plano de aula para este dia não constava a realização dessa atividade previamente descrita, constando, apenas, o estudo sobre animais domésticos, aspecto que não foi verificado nas observações.

Tal como exposto por Kishimoto (2010), por meio do brincar a criança pode se expressar mediante as diferentes linguagens, usando o corpo, os sentidos, os movimentos. Além disso, a autora acrescenta que a brincadeira funciona como uma ferramenta para que a criança possa se expressar, aprender e se desenvolver.

Nesse primeiro indicador, as narrativas das professoras que atuam na Educação Infantil evidenciam que as experiências lúdicas estão intimamente ligadas à Psicomotricidade, de acordo com o reconhecimento dessa Ciência, consoante ao ordenamento legal que norteia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Esse entendimento apresentado pelas docentes impulsiona discussões acerca da Psicomotricidade e a sua correlação com o trabalho pedagógico, pensando a educação por meio do corpo em movimento, o que nos leva ao segundo indicador: a Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico.

Neste indicador, professoras apresentam seus entendimentos acerca da Psicomotricidade e o seu desenvolvimento na Educação Infantil de forma articulada ao trabalho pedagógico. A esse respeito Ferreira (2010), entende que o trabalho pedagógico está relacionado à pedagogia, incluindo métodos, técnicas e avaliações intencionalmente planejadas, cujos objetivos estejam ancorados aos conhecimentos que se pretendem alcançar. Ou seja, o trabalho pedagógico é construído em conjunto por todos os indivíduos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Pensar a Psicomotricidade na organização do trabalho pedagógico possibilita que os sujeitos tomem consciência do que está sendo trabalhado naquela ação, envolvendo, portanto, um trabalho colaborativo entre professor e aluno. À luz dessa discussão, a professora “B” expressa como a Psicomotricidade pode ser articulada ao trabalho pedagógico ao afirmar:

[...] talvez intencionalmente eu não planeje algo pensando na Psicomotricidade, mas eu penso no brincar e no desenvolvimento infantil, mas agora com um olhar diferente, porque eu percebo que neste planejamento do brincar e do desenvolvimento infantil tem as questões que envolvem a Psicomotricidade também (Professora B).

A perspectiva empreendida pela professora “B” evidenciada em sua fala que não planeja intencionalmente o trabalho pedagógico de forma articulada à Psicomotricidade. Com isso, percebemos que essa falta de direcionamento pode estar atrelada à formação docente, seja ela inicial ou continuada. Silva (2022), em sua dissertação, ao investigar os conhecimentos de

professores e professoras sobre a educação psicomotora, detectou que a Psicomotricidade não é conhecida pela maioria dos professores da Educação Infantil, tampouco utilizada de maneira planejada. Em seu estudo, aponta para a necessidade da inserção dessa temática na grade curricular de cursos superiores.

Nessa direção, Nóvoa (1993) reforça que é necessário conhecimentos teóricos e práticos para que o profissional de educação desenvolva suas funções. Logo, existe uma intencionalidade imbricada na prática do professor ao relacionar teoria e prática no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A esse respeito, Anjos *et al.* (2022), reiteram que a intencionalidade deve ser uma constante no contexto das experiências educativas.

Porém, ao pensar no planejamento do trabalho pedagógico, a docente “B” direcionou o seu olhar para o brincar, que é o pilar tanto da Psicomotricidade (Mattos *et al.*, 2022) quanto do desenvolvimento infantil. Ainda sobre conduzir o trabalho pedagógico com ênfase nas brincadeiras, Kishimoto (2011), acrescenta que a utilização de recursos lúdicos com fins pedagógicos é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A partir desses postulados, a professora “A”, ao pensar na Psicomotricidade de forma articulada ao trabalho pedagógico argumenta:

Essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças. Ao usar os jogos, brincadeiras diversas, circuitos motores, bem como materiais diversos, como cordas, massinha, bloco lógico, blocos de montar, auxilia as crianças [...] (Professora A).

A fala da professora “A” sinaliza que a Psicomotricidade pode ser desenvolvida na Educação Infantil articulada ao trabalho pedagógico, por meio da integração entre o desenvolvimento corporal, social e cognitivo das crianças. Em sua narrativa, inclui as expressões lúdicas, sabendo que, conforme pontua Bacelar (2019), o lúdico vai além do treinamento de habilidades psicomotoras, pois oportuniza espaço para que a criança aprenda de forma integrada. Além disso, a docente “A” evidencia que a Psicomotricidade pode ser articulada ao trabalho pedagógico a partir da utilização de materiais diversos, a exemplo de cordas, massinha e blocos de montar. Para Almeida (2010), esses materiais são importantes para a prática docente, pois permitem que os sujeitos constituam relações com os objetos concretos. Nesse ínterim, a professora A também incluiu nessa articulação as atividades diversas, como jogos, brincadeiras e circuitos motores.

As discussões promovidas revelam que a professora “A” demonstra compreender que a Psicomotricidade pode ser articulada ao trabalho pedagógico mediante as experiências lúdicas

que estão relacionadas com o desenvolvimento corporal e social, ou seja, a relação que o sujeito constrói com os objetos, com seus pares e, também, o cognitivo das crianças. No entanto, embora a docente apresente o entendimento dessa articulação, não aponta que em seu trabalho pedagógico existe essa inclusão de forma intencional.

Reiteramos a importância de incluir a Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico, uma vez que é por meio das experiências lúdicas e dos diversos materiais, como por exemplo, as brincadeiras com bolas, com bambolês e cordas (Alves, 2016), que as crianças são inseridas em contextos de aprendizagens e desenvolvimento nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor. Pensar essa articulação da Psicomotricidade com o trabalho pedagógico remete, também, aos recursos que podem ser empregados no cotidiano escolar a fim de impulsionar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, Escarião (2022) enfatiza que a escola para crianças pequenas deve ser pensada a partir de espaço que propicie movimento, brincadeira, expressão corporal, os sentidos, as emoções, o que conflui para uma prática dinâmica.

Dentro desse quadro, chegamos ao terceiro indicador: “recursos direcionados para a condução de atividades articuladas à Psicomotricidade”. Este indicador é resultado das narrativas das professoras ao apresentarem suas concepções acerca da necessidade de utilização de recursos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento de atividades envolvendo a Psicomotricidade.

No que tange à utilização de recursos e materiais pedagógicos para a condução de atividades articuladas à Psicomotricidade, a professora “B” assevera:

Eu acho necessário, sim, a gente utilizar, até porque eu acho que são esses materiais, quando pensados e planejados, que fazem a criança avançar nesses processos de construção e desenvolvimento [...] As próprias brincadeiras, quando eu falei de pular a corda, então a gente precisa de uma corda, a amarelinha, não só um tipo de amarelinha, então a gente precisa pensar nesses materiais (Professora B).

Ao analisar a fala da professora, notamos que a docente considera necessário o uso de materiais pedagógicos para desenvolver atividades envolvendo a Psicomotricidade, ao pensar nessa utilização de forma planejada. De acordo com Alves (2016, p. 100), “os diferentes materiais alcançam sempre um objetivo em função do aprendizado da criança”. Sob essas circunstâncias, A docente enfatiza a importância desses recursos e materiais ao citar a brincadeira amarelinha e a brincadeira de pular corda, demonstrando a importância desses recursos para a realização dessas atividades.

As narrativas da professora “B”, ao evidenciarem a necessidade de recursos e materiais pedagógicos nas atividades envolvendo a Psicomotricidade, corroboram com o que foi observado em sua aula no dia 10 de setembro de 2024. Neste dia, ao observar a turma, a professora apresentou uma história para as crianças. A partir da história, a professora falou que a turma começaria a estudar sobre a África, iniciando pelas brincadeiras. Na ocasião, as crianças estudaram sobre três brincadeiras oriundas da África: a amarelinha africana, pular corda e mar e terra. (Diário de Campo, 10/09/2024). As figuras a seguir apresentam as brincadeiras vivenciadas.

Figura 5 – Brincadeira amarelinha africana.



Figura 6 – Brincadeira de pular corda.



Fonte: Arquivo próprio (2024).

Figura 7 – Brincadeira mar e terra.



Fonte: Arquivo próprio (2024).

Analisando a turma, constatamos que a atividade vivenciada pelas crianças sobre as brincadeiras oriundas da África foi realizada em consonância com os objetivos de aprendizagem que consistiam no estudo do continente africano. Ao brincar de amarelinha, as crianças utilizaram os movimentos amplos do corpo, envolvendo os membros superiores e inferiores. Assim, podemos evidenciar a coordenação motora ampla do tipo dinâmica. Conforme enfatiza Alves (2012), a coordenação motora neste aspecto se realiza em movimento a partir da ação de grupos musculares diferentes, agindo de forma simultânea. Porém, a brincadeira amarelinha também envolve outro elemento psicomotor, o equilíbrio, pois há uma relação entre o movimento e a postura de forma indivisível, pois segundo afirma Oliveira (1995), o equilíbrio reflete nas respostas motoras e no controle postural, ou seja, o movimento e a postura se relacionam de forma indissociável.

Esta brincadeira também abarca a organização espacial, dada a necessidade de se orientar no espaço e estabelecer relação com o meio, pois “ao agir sobre o meio, a criança aprende a interpretar as informações sensoriais de acordo com o espaço e a construir conceitos espaciais, considerando-se aspectos sensoriais e motores” (Gonçalves, 2014, p.51).

Na brincadeira amarelinha também identificamos a presença da organização temporal, uma vez que envolve a noção de ritmo. Conforme Fonseca (2008, p. 521), a organização temporal “surge como o processo de identificação e de reconhecimento do movimento intencional ao obedecer a um princípio, a uma duração e a um fim, a um ritmo, a uma sequência, a uma ordem e a uma harmonia”.

Do mesmo modo, a brincadeira de pular corda, inclui elementos psicomotores à coordenação motora ampla do tipo dinâmica, como o equilíbrio e a organização espacial. Também envolve a organização temporal, pois enfatiza a noção de ritmo. No mesmo sentido, na brincadeira mar e terra, as crianças também empregaram os movimentos amplos do corpo ao pular para o outro lado da corda conforme os comandos, utilizando, também, os membros superiores e inferiores ao mesmo tempo. Logo, identificamos a coordenação motora ampla do tipo dinâmica nesta brincadeira. Além disso, é uma brincadeira que envolve a organização espacial, pois existe uma orientação no espaço em relação ao meio. Envolve, também, o ritmo na brincadeira e, dessa forma, se faz presente a organização temporal. Durante as brincadeiras, as crianças puderam interagir e socializar com seus pares, além de aprenderem brincando.

Em referência a essas constatações, como já destacamos, o plano de aula da professora para este dia descrevia os objetivos de aprendizagem que se relacionavam ao estudo sobre a África, além de citar as brincadeiras: amarelinha africana, pular corda e também uma nova brincadeira chamada mar e terra. No plano de aula também foi pensado a prática, isto é, o próprio brincar, pois as crianças vivenciaram todas as brincadeiras citadas.

Embora a professora “B” não expresse elementos do desenvolvimento psicomotor entrelaçados nessas brincadeiras, estes foram possíveis de identificar em nossas observações, onde percebemos que os recursos foram utilizados pensando os processos de ensino-aprendizagem das crianças de 5 anos.

A utilização de recursos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento de atividades envolvendo a Psicomotricidade também esteve presente na aula da professora “B”, no dia 29 de agosto de 2024. Partindo das observações realizadas na turma, a professora desenvolveu uma atividade com as crianças chamada de “bingo com rimas”. Cada criança recebeu uma cartela contendo várias imagens. Conforme a professora sorteava os nomes dessas imagens, os alunos faziam a conferência em sua cartela para localizar nomes que fizessem rima com as palavras sorteadas. Nesta atividade, as crianças utilizaram tampas de garrafas para fazer as marcações na cartela. (Diário de Campo, 29/08/2024).

Ao observar a turma, compreendemos que a atividade desenvolvida a partir do bingo, estava articulada aos objetivos de aprendizagem, visto que as crianças estavam estudando sobre rimas. No desenvolvimento da atividade, percebemos que as crianças utilizaram o controle dos dedos e das mãos para conseguirem pegar a tampa de garrafa e leva-la até o local exato na cartela para fazer a marcação. Imediatamente identificamos um elemento da Psicomotricidade, a coordenação motora fina, sendo esta “uma coordenação segmentar, normalmente com a

utilização das mãos exigindo precisão nos movimentos para a realização de tarefas complexas, utilizando também os pequenos grupos musculares” (Alves, 2012, p.66).

Notamos também que nesta atividade estava presente a coordenação viso-manual, pois, como já destacamos, foi utilizado o movimento coordenado das mãos, acompanhado pelo controle visual. Conforme enfatiza Alves (2012, p. 67), a coordenação viso-motora “é a habilidade de coordenar a visão com movimentos do corpo”. Nesta atividade, as crianças não demonstraram dificuldade.

De acordo com o que foi descrito anteriormente, percebemos que a professora “B”, ao fazer uso desses recursos pedagógicos, oportunizou aos alunos o desenvolvimento de alguns elementos do desenvolvimento psicomotor. Além disso, em seu plano de aula para este dia constava a brincadeira bingo com rimas. Deste modo, entendemos que a professora pensou nesses recursos de forma articulada aos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme aponta Almeida (2010), os materiais exercem importância na prática docente, uma vez que propiciam a ampliação de ações, além de permitir que as crianças constituam relações com objetos concretos. Nesse sentido, a docente “B” evidencia a utilização de recursos e materiais no desenvolvimento de atividades que envolvam a Psicomotricidade.

Nessa mesma linha de pensamento estão as reflexões da professora “A”, ao afirmar: “[...] eu acho necessário. Utilizo jogos, massinha, massa de modelar, pincéis, tinta, artes plásticas, desenhos, bloco lógico, dentre outros”. A partir de sua colocação, notamos que a docente considera necessário o uso de recursos e materiais pedagógicos para desenvolver atividades envolvendo a Psicomotricidade. A esse respeito, Almeida (2010) afirma que o trabalho não deve ser realizado de forma condicionado ao recurso, uma vez que o material só apresenta funcionalidade se existir um direcionamento com objetivos a serem alcançados. Com base no exposto, a professora “A” sinaliza compreender que esses recursos e materiais estão entrelaçados à Psicomotricidade.

A partir do que foi dito pela professora “A”, percebemos, a partir da observação da turma, a utilização de recursos direcionados para a condução de atividades envolvendo a Psicomotricidade.

No dia 22 de agosto de 2024, a partir das observações realizadas na turma, a professora realizou uma atividade utilizando a bola como recurso para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. As crianças estavam organizadas em círculo e tinham que repassar a bola para o colega quando a professora parasse de cantar a música. O objetivo dessa aula foi trabalhar a consciência fonológica dos alunos a partir da letra P. Dessa forma, a criança que estivesse com a bola em mãos, falava alguma palavra cuja inicial fosse a letra P. Ao passo que a professora

cantava, a bola foi passando pelas crianças conforme alguns comandos, como por exemplo, passar para o colega com a bola em cima, passar a bola para o lado esquerdo ou direito, passar a bola por trás. (Diário de Campo, 22/08/2024).

Outrossim, as crianças estavam sentadas em roda de conversa e esta ação promove a consciência corporal do corpo, efetivando constatação da coordenação motora ampla. De acordo com Oliveira (2015, p. 41), a coordenação motora ampla “diz respeito à atividade dos grandes músculos. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo”. Ainda conforme Oliveira (2015), diversas atividades levam à conscientização ampla do corpo, como por exemplo, pular, arrastar-se, lançar-pegar e sentar.

Também podemos ressaltar, na atividade realizada, a presença da coordenação viso-manual (Bueno, p. 239), uma vez que existe a relação entre a visão e o tato, os segmentos da cabeça e das mãos, os quais propiciam controle do movimento, ao passo em que as crianças passavam a bola para os colegas.

A atividade foi desenvolvida pela professora considerando as falas dos alunos, os quais demonstraram motivação para participar. Os que sentiam dificuldade para responder foram recebendo dicas para também conseguirem participar. Além disso, observamos que os comandos utilizados pela professora, como por exemplo, passar a bola para o lado esquerdo ou direito, enfatiza o desenvolvimento da lateralidade, definida por Bueno (2014) como a percepção integrada dos dois lados do corpo, isto é, direito e esquerdo e, dessa forma, está ligado ao desenvolvimento do esquema corporal.

O esquema corporal é o ponto de partida para que as crianças também desenvolvam a noção espacial, habilidade psicomotora presente nesta atividade, a partir dos comandos: bola em cima, bola para o lado esquerdo ou direito e bola por trás. A orientação espacial, Segundo Bueno (2014, p. 268) abarca os conceitos de “(direita/esquerda, acima/abaixo, frente/atrás)”. No que é referente a esses comandos, algumas crianças apresentaram dificuldades para compreender essa relação.

No entanto, de acordo com as observações realizadas, o plano de aula da professora para este dia apresentava como atividade o desenho de figuras que comecem com a letra P e musicalização com materiais criados em sala. Nesse sentido, o momento observado na turma não estava presente no planejamento, tampouco citava a utilização da bola como recurso para a aula. Dito isto, embora que a professora “A” compreenda a importância desses recursos e materiais, eles também precisam ser pensados no planejamento, como forma de direcionar os objetivos de aprendizagens (Almeida, 2010).

Ainda sobre a utilização de materiais no desenvolvimento de atividades envolvendo a Psicomotricidade, percebemos que em outro momento de observação da turma, a professora “A” utilizou novamente a bola como elemento recursivo nos processos de ensino-aprendizagem.

No dia 03 de setembro de 2024, em roda de conversa, a professora começou a trabalhar com as crianças os animais domésticos. A atividade se desenvolveu da seguinte forma: a professora pediu que as crianças fossem passando uma bola para o colega ao lado enquanto ela cantava uma música. Assim que a professora parava de cantar, a criança que estava com a bola em mãos, seria convidada a falar o nome de um animal doméstico. A professora expandiu o conteúdo, incluindo o estudo sobre os animais silvestres. Após esse momento, as crianças realizaram uma atividade que consistia em recortar e colar animais domésticos e silvestres. (Diário de Campo, 03/09/2024).

Na atividade desenvolvida, percebemos que a professora utilizou a bola como recurso para efetivar os objetivos de aprendizagens com as crianças, direcionado para o estudo dos animais domésticos e silvestres. É possível perceber a presença da consciência corporal, dado o equilíbrio, a postura e a coordenação dos movimentos das crianças ao sentar e fazer o movimento de passar a bola para o colega ao lado. Esses aspectos colocam em evidência a coordenação motora ampla, elemento integrante do desenvolvimento psicomotor, levando a criança a “ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, havendo uma conservação de unidade do gesto” (Oliveira, 2015, p. 41).

Além disso, para que a criança consiga manter o equilíbrio, sua postura e passar a bola, é essencial a relação entre a visão e o tato, o movimento da cabeça e das mãos, constatando, assim, a contemplação da coordenação viso-manual, uma das habilidades psicomotoras. Conforme enfatiza Bueno (2014), a coordenação viso-manual está correlacionada ao tato e a visão, os segmentos das cabeças e das mãos, o qual gera possibilidades para que a criança possa segurar e controlar o movimento. Nesse sentido, também notamos outra habilidade psicomotora, o esquema corporal, uma vez que foi demonstrado o equilíbrio nos aspectos psicomotores das crianças ao realizar a atividade. De acordo com Alves (2016, p. 149), o esquema corporal acontece quando a criança “consegue estabelecer um equilíbrio e um controle dos movimentos realizados por esse corpo”.

A última atividade realizada consistiu no recorte e colagem de imagens, colocando em evidência a coordenação motora fina, pois incide no controle dos pequenos músculos, no trabalho com as mãos, isto é, “diz respeito à habilidade e destreza manual”. As crianças não

apresentaram dificuldade para realizar essa atividade proposta. As atividades realizadas envolvendo a Psicomotricidade estão articuladas aos objetivos de aprendizagem, pois foi expandido o entendimento sobre os animais domésticos e silvestres.

Ao nos debruçarmos sobre o planejamento da professora para este dia, verificamos que as atividades trabalhadas não estavam em consonância ao que foi observado. A aula teve como foco o estudo dos animais domésticos e silvestres, mas em seu plano de aula estava a brincadeira de passar a bola falando palavras iniciadas em P, o que demonstra um remanejamento na organização do trabalho pedagógico. Ou seja, o recurso foi pensado no planejamento, mas os fins de aprendizagens diferiram do que foi realizado em sala.

As questões trazidas nos três indicadores deste segundo núcleo evidenciam alguns fatores: 1. A importância das expressões lúdicas como elemento concatenado à Psicomotricidade; 2. No tocante à organização do trabalho pedagógico de forma articulada à Psicomotricidade, a sinalização de que esse desenvolvimento ocorreu por meio do lúdico, mas também indica a falta de intencionalidade nesse planejamento, o que pode ter ligação com a formação inicial ou continuada; 3. Por último, percebemos a relevância do uso de materiais e recursos pedagógicos em atividades que envolvam a Psicomotricidade. Contudo, vale ressaltar que, embora os materiais e recursos sejam importantes na condução de atividades envolvendo as práticas psicomotoras, estes recursos só exercem funcionalidade quando há um objetivo em prol do que se almeja.

Analisando essa conjuntura, vislumbramos fatores que nos levam a refletir sobre as dificuldades e/ou limites que possam estar atrelados ao desenvolvimento da Psicomotricidade de forma articulada ao trabalho pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. Sob essas circunstâncias, chegamos ao quarto indicador desse núcleo: “dificuldades ou limites na perspectiva do desenvolvimento da Psicomotricidade em âmbito escolar”. Este indicador expressa as percepções das professoras acerca das dificuldades ou limites existentes para incluir a Psicomotricidade de forma articulada aos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil.

Considerando o exposto, a fala da professora “B” sinaliza que existe um limite substancial para que a Psicomotricidade seja integrada aos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com a docente, esse limite se exprime na formação inicial e continuada do professor. Conforme é perceptível em sua narrativa:

[...] um limite bastante grande para mim, por exemplo, é a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a Psicomotricidade [...] Na minha formação inicial no curso de pedagogia, eu não lembro de ter tido uma

disciplina sobre Psicomotricidade [...] Mas, de fato, o quanto faz falta para a gente, enquanto professores, se a gente entende a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, de discutir esse assunto dentro do currículo da escola, dentro da nossa formação continuada com os nossos colegas para que, de fato, a gente perceba uma intencionalidade mesmo voltada para a Psicomotricidade (Professora B).

A fala da professora “B” denota que o limite para incluir a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem está voltado para a falta de conhecimento acerca dessa Ciência. Essa falta de conhecimento sinaliza a parca contemplação desta epistemologia na constituição das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, pois não existe disciplina específica que abarque tais discussões, até mesmo nas modalidades de formação continuada. Conforme assegura Pimenta (1999), a profissão docente requer uma relação entre teoria e prática, uma vez que os professores repensam os saberes iniciais em paralelo com as experiências práticas, vivenciadas em âmbito escolar. Assim, reafirmamos a importância da formação inicial de professores com foco nos aspectos abordados nesta pesquisa.

Toda narrativa da docente “B” reflete a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil e a importância de sua inserção no currículo da escola, até mesmo nas dinâmicas de formação continuada situadas neste ambiente impulsionaria o desenvolvimento do trabalho pedagógico consoante às intencionalidades de desenvolvimento da criança. Azevedo (2013) enfatiza a essencialidade da formação apropriada para lidar com as crianças, visto que os saberes presentes na Educação Infantil abarcam o conhecimento das esferas afetiva, cognitiva e motora dos sujeitos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem.

O que foi sinalizado na fala da professora “B”, resulta em reflexões acerca do que é concebido na formação inicial e como a prática pedagógica pode ser pensada com intencionalidade com vistas às especificidades da criança. Segundo Rocha (2001), o professor é aquele que oportuniza possibilidades para que os sujeitos possam adquirir várias formas de conhecimento, se expressar e vivenciar. Logo, para que o desenvolvimento infantil seja foco da prática pedagógica, é necessário que os saberes teóricos e práticos estejam articulados, pois para que uma aula se torne uma prática pedagógica, é preciso que ela seja conduzida em torno de intencionalidades (Franco, 2015).

Retomando as reflexões sobre as dificuldades ou limites para o desenvolvimento da Psicomotricidade em âmbito escolar, a professora “A” assume posição diferente das narrativas apresentadas pela professora “B”. A docente declara: *“eu acho que a dificuldade maior é quanto a sentirmos falta de mais recursos didáticos e pedagógicos. Alguns desses conseguimos*

adaptar, outros não. Então, o que está em falta é isso. Não considero que tenha limite de atividades e brincadeiras” (Professora A).

Frente às premissas apontadas pela professora “A”, entendemos que a dificuldade para incluir a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem estão voltadas para a falta de recursos didáticos e pedagógicos, isto é, os materiais necessários para a realização das atividades. A esse respeito, é preciso notabilizar que esses materiais são necessários, mas o trabalho com a Psicomotricidade, de acordo com nossas crenças, depende das concepções e da formação docente. Retomando o que foi apontado pela professora “A”, sua postura evidencia que não existe limite de atividades e brincadeiras para que a Psicomotricidade seja integrada nesses processos de desenvolvimento da criança. Deste modo, reforça, em sua narrativa, as expressões lúdicas como elementos relacionados à Psicomotricidade.

É importante ressaltar que esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho psicomotor se estiverem alinhados aos objetivos de aprendizagens selecionados à prática educativa. Alves (2016) apresenta alguns desses materiais e recursos, como por exemplo, as brincadeiras com bolas, bambolês e cordas, sendo algumas possibilidades que podem ser articuladas à organização do trabalho pedagógico como forma de favorecer o desenvolvimento psicomotor.

Os quatro indicadores que compõe esse segundo núcleo denotam como a Psicomotricidade pode ser articulada à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Com base nas narrativas das professoras, nas observações e nos documentos inseridos nesta análise, foi possível constatar que a Psicomotricidade em âmbito escolar oferece aos docentes possibilidades para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Ainda dentro de nossas constatações/reflexões, o lúdico, como elemento concatenado à Psicomotricidade, está presente nas práticas e nas compreensões das professoras, no que é inerente ao entendimento do corpo em movimento, de forma correlacionada aos processos de ensino-aprendizagem. As docentes enfatizaram que as interações e as brincadeiras devem ser uma constante no trabalho com as crianças. Embora as docentes não tenham mencionado quais elementos do desenvolvimento psicomotor podem ser trabalhados nas experiências lúdicas, em nossa atividade analítica, confirmamos que vários elementos são abarcados.

A Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico sinaliza dois caminhos: o primeiro consiste no entendimento do brincar como forma de articular a Psicomotricidade ao trabalho pedagógico, mas sem pensar na intencionalidade nos processos de ensino-aprendizagem, sinalizando a relação com a formação inicial ou continuada; o segundo caminho apresentado também relaciona essa interlocução da Psicomotricidade com o trabalho

pedagógico às experiências lúdicas, reconhecendo o desenvolvimento corporal, social e cognitivo das crianças, mas não afirma intencionalidade ao pensar essas práticas, talvez porque não se conhece os fundamentos do trabalho com a Psicomotricidade.

No que se refere aos recursos direcionados para a condução de atividades articuladas à Psicomotricidade, compreendemos que esses instrumentos podem fazer a criança avançar, de forma concreta, nos processos de construção do conhecimento.

No âmbito dessa discussão, a Psicomotricidade articulada ao trabalho pedagógico também pode indicar desafios ou limites, os quais foram demonstrados nesta análise, sendo eles: a falta de conhecimento acerca da Psicomotricidade, seja na formação inicial ou continuada e a falta de recursos didáticos e pedagógicos.

Nessa conjuntura, a Psicomotricidade articulada ao trabalho pedagógico também reconhece a importância do corpo em movimento e suas várias formas de expressão como essencial na Educação Infantil. A educação psicomotora, como exaustivamente destacamos neste trabalho, inclui os fatores afetivo, cognitivo e motor e, com isso, entendemos que é basilar que essa forma de educação esteja imbricada com o trabalho pedagógico realizado diariamente. Para Le Boulch (1987), a escola e os métodos renovados devem ajudar a criança a se desenvolver da melhor forma possível.

Por fim, vimos que as professoras da Educação Infantil apresentam a compreensão da importância dessa inter-relação nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. No entanto, no cotidiano escolar, a Psicomotricidade está presente, as professoras reconhecem de que forma essa Ciência se faz presente ao citarem as experiências lúdicas, mas constatamos que na organização do trabalho pedagógico a sua inserção não ocorre de forma intencional.

Após realizar esse entrelaçamento entre a análise das falas das docentes e outros elementos imbricados nos instrumentos/procedimentos de geração dos dados, passaremos para a análise internúcleos.

4.3 “[...] talvez intencionalmente eu não planeje algo pensando na Psicomotricidade, mas eu penso no brincar e no desenvolvimento infantil” - **uma análise internúcleos.**

A análise internúcleo, isto é, análise entre os núcleos consiste na última etapa do processo dos Núcleos de Significação. Essa última etapa, conforme enfatizam Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”. Ou seja, por meio da articulação entre os pré-indicadores e indicadores

de cada núcleo, buscamos compreender a construção dos sentidos dos sujeitos, mediante o processo de similaridade e/ou complementaridades ou contraposição, inferindo que se refere a um processo de caráter não linear e interpretativo.

Em face disso, a ênfase nas especificidades internúcleos permite uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ao nos debruçarmos diante das falas das participantes deste estudo, observando as particularidades apresentadas em seus discursos. Esse entrelaçamento entre os núcleos possibilitou desvelar os sentidos constituídos pelos sujeitos. Dessa maneira, no que se refere à articulação entre as narrativas dos sujeitos: “[...] não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (Aguiar; Ozella, p. 2006, p.228).

Dentro desse quadro, realizamos a articulação entre os dois núcleos de significação por meio da análise internúcleos. Esse movimento tem como objetivo agrupar os elementos subjetivos que integram a aproximação dos sentidos evidenciados pelos sujeitos.

No primeiro núcleo de significação “[...] a *Psicomotricidade faz parte da Educação Infantil nesse processo de ensino-aprendizagem*” - a percepção das professoras de Educação Infantil sobre a Psicomotricidade e a relação com os processos de ensino-aprendizagem, as professoras apresentam suas narrativas sobre a Psicomotricidade e a sua relação com os processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Essas narrativas apontaram que a Psicomotricidade não consiste apenas no desenvolvimento motor da criança. Neste sentido, as docentes percebem as contribuições do corpo em movimento para os processos de ensino-aprendizagem pensando no desenvolvimento da escrita das crianças e na alfabetização. Neste contexto, a Psicomotricidade e as sua influência nos contextos de aprendizagens enfatizam atividades com foco no desenvolvimento da coordenação motora fina. Além disso, no que se refere ao desenvolvimento infantil consoante à Psicomotricidade, as narrativas docentes reforçam que a educação, a partir do corpo em movimento, não trabalha apenas o desenvolvimento motor da criança.

Com base no exposto, as análises inferidas sinalizam que a Psicomotricidade é conhecida pelas professoras da Educação Infantil que trabalham com crianças de 5 anos e, também, indicam que as docentes entendem que a educação por meio do corpo em movimento vai além do aspecto motor do sujeito. Todavia, os elementos do desenvolvimento psicomotor não são citados durante suas narrativas. A presença constante na fala das professoras com foco na coordenação motora fina e a relação com a aprendizagem da escrita e alfabetização

demonstram um conhecimento tímido acerca da inserção da Psicomotricidade em âmbito escolar.

As questões evidenciadas apontam para lacunas existentes na formação docente, seja inicial ou continuada, em caráter de complementaridade. Essas percepções se coadunam às narrativas das professoras ao revisitarmos os seguintes fragmentos de falas:

[...] a Psicomotricidade é extremamente necessária para o desenvolvimento infantil (professora A).

[...] por isso que talvez faça tanta falta essa parte de uma formação continuada nesse aspecto para a gente relacionar mesmo ao desenvolvimento infantil (professora B)

A partir das falas das professoras podemos perceber que a Psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento infantil, mas não é evidenciada de que forma e em quais fatores do desenvolvimento se incidem. Em contrapartida, existe o reconhecimento de que falta uma formação, inicial ou continuada, que atenda a essas especificidades para que essa Ciência possa ser inserida no contexto da Educação Infantil de forma a compreender de que maneira a Psicomotricidade se integra ao desenvolvimento da criança.

É preciso notabilizar, aqui, que esses pressupostos apontam para a necessidade de reflexão sobre as práticas, uma vez que, a Psicomotricidade pode ser inserida na Educação Infantil a partir da organização do trabalho pedagógico no intuito de favorecer os processos de ensino-aprendizagem, o que nos leva ao segundo núcleo de significação, que dá continuidade à ideia presente no primeiro núcleo, mas registra elementos que implicam na prática docente.

No segundo núcleo de significação: “*Essa articulação se dá por meio de práticas integradas que envolvem sempre o desenvolvimento corporal, quanto o cognitivo e social das crianças*”, a Psicomotricidade e a sua articulação com a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, relatada pelas professoras pode ser inserida na Educação Infantil de forma articulada ao trabalho pedagógico, com vistas a oportunizar os processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

As falas das docentes indicaram, também, que essa articulação pode ser desenvolvida mediante as interações e brincadeiras, refletindo na compreensão do lúdico como elemento concatenado à Psicomotricidade. As narrativas das professoras também reiteram que as expressões lúdicas são elementares ao pensar na Psicomotricidade articulada ao trabalho pedagógico.

Nessa inter-relação entre a Psicomotricidade com o trabalho pedagógico na Educação Infantil reside a ênfase para necessidade de recursos vinculados ao desenvolvimento das atividades. Por outro lado, pensar a prática também envolve seus possíveis limites ou dificuldades. Uma dificuldade apontada consiste na falta de recursos didáticos e pedagógicos para que sejam desenvolvidas as atividades envolvendo a Psicomotricidade de forma plena. No que se refere aos limites, foi sinalizado um bastante expressivo: a falta de estudos sobre a Psicomotricidade na formação inicial.

Analisando essa conjuntura, as análises realizadas apontam que as docentes compreendem a articulação da Psicomotricidade com o trabalho pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem por meio das expressões lúdicas, especialmente no que se refere às interações e brincadeiras. Entretanto, para que de fato essa Ciência contribua para o desenvolvimento psicomotor da criança, entendemos que são necessários objetivos claros de aprendizagens, ou seja, é preciso saber o que se pretende alcançar em termos de aprendizagens a partir da Psicomotricidade.

Nesse ponto, inferimos que a Psicomotricidade na Educação Infantil não é utilizada de maneira explícita e planejada. Alguns elementos do desenvolvimento psicomotor foram identificados a partir das observações, mas nas narrativas das professoras não se fazem presentes essa intencionalidade. Os planos de aula das docentes também não demonstraram articulação com a Psicomotricidade de forma intencional, mesmo que as turmas tenham vivenciado em sala de aula a educação por meio do corpo em movimento.

É possível fazer uma articulação entre o primeiro núcleo de significação com o segundo. Nos dois núcleos estão presentes aspectos relacionados à Psicomotricidade de forma articulada ao trabalho pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. Deste modo, a análise entre os núcleos apresenta as concepções, saberes e percepções das professoras acerca dessa Ciência, além da presença das práticas psicomotoras na organização do trabalho pedagógico, tal como as possibilidades, limites e contribuições dessas práticas voltadas para os processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Destacamos, nesta articulação, os seguintes excertos de fala que efetivam a relação de complementaridade entre os núcleos de significação. Conforme expressadas pelas professoras:

Influencia no desenvolvimento motor, no cognitivo, no social, no interacional, no desenvolvimento afetivo, no desenvolvimento corporal, entre outros (professora A).

[...] talvez a gente ligue muito a Psicomotricidade ao aspecto motor da criança, o saber pular, o saber andar, saber correr, mas acredito que a Psicomotricidade é maior que isso (professora B).

[...] mas, de fato, o quanto faz falta para a gente, enquanto professores, se a gente entende a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil, de discutir esse assunto dentro do currículo da escola, dentro da nossa formação continuada (professora B).

[...] talvez intencionalmente eu não planeje algo pensando na Psicomotricidade, mas eu penso no brincar e no desenvolvimento infantil, mas agora com um olhar diferente, porque eu percebo que neste planejamento do brincar e do desenvolvimento infantil tem as questões que envolvem a Psicomotricidade também (professora B).

Tomando como base a análise da articulação entre os dois núcleos, evidenciamos que a Psicomotricidade articulada ao trabalho pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos depende da formação docente, seja inicial ou continuada, inerente aos conhecimentos específicos para atuação na Educação Infantil, o qual prevê a criança em sua inteireza, contemplada nas esferas afetiva, cognitiva e motora.

Por fim, a partir da análise internúcleo, percebemos que existe entre os dois núcleos de significação pontos de confluência, quais sejam: o entendimento que a Psicomotricidade não se limita apenas ao desenvolvimento motor e o reconhecimento da inclusão da Psicomotricidade na formação de professores. Esses pontos de confluência vislumbram a Psicomotricidade como essencial nos processos de ensino-aprendizagem, a partir da sua contribuição para o desenvolvimento da criança. No entanto, a articulação entre os dois núcleos também revela a contradição, pois embora a Psicomotricidade não seja inserida na organização do trabalho pedagógico de forma intencional ela se faz presente em práticas cotidianas das crianças de 5 anos da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como fundamento a organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil articulando-o às práticas psicomotoras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. Pesquisar sobre essa temática nos levou a aprofundar por quais meios a Psicomotricidade contribui para que o/a professor(a) da Educação Infantil desenvolva práticas pedagógicas que quais estejam entrelaçadas à educação por meio do corpo em movimento, no intento de favorecer os processos de ensino-aprendizagem das crianças inseridas no contexto da Educação Infantil.

Diante desses postulados, relembramos a questão geral norteadora deste estudo: Como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos? E as questões específicas: Quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos? De que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem? Quais possibilidades, limites e contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil?

Essas questões se desdobraram no objetivo geral: Compreender como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. E nos seguintes objetivos específicos: Analisar quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos; Identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem; Analisar as possibilidades, os limites e as contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Nesse ínterim, a escolha metodológica classificou este estudo como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para conseguir responder às questões apresentadas anteriormente, utilizamos como instrumentos/procedimentos de geração de dados a revisão bibliográfica, o que nos levou a compreender como a temática aqui discutida dialoga com outras produções científicas. Também utilizamos a observação participante, que oportunizou o

entendimento de elementos essenciais presentes no trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos em articulação com a Psicomotricidade. Por sua vez, a entrevista narrativa, nos permitiu ouvir as professoras relatarem suas concepções, saberes e percepções acerca dessa contextura. Por último, inserimos a análise documental, que contribuiu para aprofundar as compreensões a partir da interlocução com os demais procedimentos/instrumentos de geração de dados. A análise dos dados foi realizada por meio dos Núcleos de Significação, um processo que coloca em evidência os sentidos e os significados.

Nesse sentido, em retorno aos objetivos específicos da pesquisa, no que concerne às concepções, saberes e percepções revelados pelas professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos, percebemos que as docentes compreendem que a Psicomotricidade não se restringe ao desenvolvimento do aspecto motor da criança, visto que foi mencionado os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Além disso, as professoras enfatizaram que as práticas psicomotoras podem ser desenvolvidas na Educação Infantil a partir das experiências lúdicas, especialmente ao ressaltarem as interações e brincadeiras como parte desses processos de ensino-aprendizagem.

O que nos leva ao segundo objetivo específico, que consiste em identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem. Foi possível perceber que essas práticas aparecem no cotidiano da sala a partir de atividades diversas, a saber: nas atividades em que as crianças manusearam argila, o trabalho envolvendo recorte e colagem a partir da utilização de recursos lúdicos, como por exemplo, a cartela de bingo e colagem utilizando palitos de picolé. Ademais, identificamos brincadeiras que favorecem o desenvolvimento psicomotor mediante a utilização da bola como recurso, brincadeiras a partir da confecção do próprio brinquedo, como por exemplo, o balagandã, a amarelinha africana, pular corda e a brincadeira mar e terra.

A partir das narrativas docentes, em consonância aos demais instrumentos/procedimentos de geração de dados, percebemos que, embora elementos das práticas psicomotoras apareçam na organização do trabalho pedagógico das professoras, tais práticas não são pensadas de forma intencional, isto é, o planejamento direcionado para o desenvolvimento psicomotor, evidenciando de forma explícita a Psicomotricidade. Porém, ressaltamos que as práticas identificadas se coadunam com os processos de ensino-aprendizagem em que estão inseridas crianças de 5 anos da Educação Infantil.

No terceiro objetivo específico, o qual nos debruçamos acerca das possibilidades, limites e contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos, foram evidenciadas contribuições e possibilidades associadas à aprendizagem da escrita das crianças e ao processo de alfabetização, isto é, existe um foco na coordenação motora fina. Contudo, é necessário destacar que outros elementos do desenvolvimento psicomotor se fizeram presentes para além do que foi constatado nas falas das docentes, a exemplo da organização temporal, a coordenação motora ampla, a coordenação viso-manual e organização espacial. No tocante aos limites, percebemos que existe duas perspectivas: a falta de recursos didáticos e pedagógicos e a falta de conhecimento sobre a Psicomotricidade, na formação inicial e na continuada.

Com base nisso, importa sublinhar que os interlocutores da pesquisa foram duas professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos, que contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento desta pesquisa, pois nenhuma das professoras participantes deste estudo apresentou, no decurso da pesquisa, resistência ou resistência que pudesse influenciar na geração dos dados. As professoras contribuíram abrindo espaço para observação e participação em suas aulas e, também, não demonstraram impedimento para disponibilizar os planos de aula do período em que ocorreu a pesquisa de campo, bem como não se recusaram em momento a participar da entrevista.

Em relação às observações já levantadas, podemos apresentar algumas sugestões que podem oportunizar a articulação entre a Psicomotricidade e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: 1- A inserção das práticas psicomotoras pensadas para além da aula de Educação Física, as quais estejam presentes no cotidiano da sala de aula; 2 - Projetos destinados aos profissionais da comunidade escolar, com vistas ao favorecimento do aprofundamento dessa temática, enfatizando a educação por meio do corpo em movimento articulada aos processos de ensino-aprendizagem; 3 - A formação continuada para os professores, provendo a assimilação dessa Ciência em relação ao desenvolvimento infantil.

Dentro desse cenário, esta pesquisa apresenta sua importância partindo das minhas motivações pessoais da pesquisadora, ao considerar que a educação por meio do corpo em movimento está presente no cotidiano da Educação Infantil, podendo ser articulada aos processos de ensino-aprendizagem e sinalizando possibilidades de reflexão sobre a intencionalidade do desenvolvimento da prática pedagógica.

Entendemos, também, que esta pesquisa apresenta contribuições para a comunidade acadêmica, visto que os estudos oriundos dessa temática foram discutidos em eventos sobre a Educação Infantil, os quais possibilitaram evidenciar a relevância das práticas psicomotoras no

processo educacional. Nesse sentido, contribuímos para expandir o diálogo acerca da temática em foco, colaborando com futuros estudos voltados para a Educação Infantil. Do ponto de vista profissional, o estudo da Psicomotricidade contribui para os profissionais da educação que fazem parte da escola e pensam a formação integral do sujeito.

Em vista disso, reafirmamos a importância de pesquisas sobre a temática aqui desenvolvida. Os dados obtidos e as discussões fomentadas não pretendem encerrar os estudos que circundam essa conjuntura. Entendemos que toda pesquisa pode ser ressignificada, levando em consideração o contexto, os atores sociais e, desse modo, os dados apresentados impulsionam novos estudos que podem ser desenvolvidos, como por exemplo, à possibilidade de direcionar o olhar para o curso de Pedagogia, em perspectiva curricular a partir da interface com a Psicomotricidade como objeto de formação de professores, vislumbrando contribuições para a Educação Infantil. Outro contexto para ampliação desse estudo seria a análise da formação continuada em consonância às práticas psicomotoras voltadas para a Educação Infantil a partir das formações promovidas pela Prefeitura da cidade de João Pessoa.

Diante disso, chegamos ao final desta pesquisa reafirmando a importância de incluir a Psicomotricidade consoante ao trabalho pedagógico no intuito de influenciar nos processos de ensino-aprendizagem de crianças inseridas no contexto da Educação Infantil. Pensar essa Ciência articulada ao trabalho pedagógico pode possibilitar o desenvolvimento da criança nos âmbitos afetivo, cognitivo e motor, evidenciando que, na escola, mais detidamente, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas não precisam ser divididas, isto é, em que o corpo é visto apenas nas aulas de Educação Física. Nesse ponto, as experiências que evidenciam o corpo, o movimento, a expressão corporal, a ação do sujeito no mundo, suas experiências, vivências e emoções, fazem parte dessa integralidade do indivíduo e reverberam nos processos de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memórias e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), p.222-245.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação. Maceió, 2015.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; SOUZA, Ellen de Lima; TAVARES, Maria Janailma Barbosa da Silva (Orgs.). **Infância(s) e Educação Infantil: pesquisas, docências e pedagogias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AJURIAGUERRA, Jean. **Manual de psiquiatria infantil**. Trad. de Paulo Cesar Geraldês e Sonia Regina Pacheco Alves. Rio de Janeiro: Masson do Brasil LTDA, 1980.

ALVES, Fátima. **A infância e a Psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento**. Prefácio de Vitor da Fonseca. RJ: Wak Editora, 2016.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em Psicomotricidade: Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak 2010.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em 01 abr. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1986.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (SBP). Disponível em: <https://Psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-Psicomotricidade/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2013.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BENETTI, Idonésia Collodel; BARROS, Paulo Henrique Pinheiro de; WILHELM, Fernanda Ax; DEON, Ana Paula de Rosa; JUNIOR, João Paulo Roberti. Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia setentrional. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/38814>. Acesso em 6 jun. 2024.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política nacional de educação infantil:** pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BUENO, Jocian Machado. **Teoria e pratica da escola à aquática**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BUSTO, Andressa Mayra de Lima. **Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil**. Prof^ª. Dr^ª Jáima Pinheiro Oliveira. 2022. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: **REVISTA TV ESCOLA**. Jogos e Brincadeiras: Desafios e Descobertas. Salto para o Futuro. 2 ed. Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia & Psicomotricidade: pontos de interseção nas dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Petrópolis: Loyola, 2002.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo, Contexto, 2010.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. Educação infantil, psicomotricidade e ludicidade: uma reflexão sobre o desenvolvimento integral da criança. In: ALVES, Fátima (Org.). **Guia de Psicomotricidade: elos psicomotores que promovem vínculos afetivos entre as pessoas**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2022, p. 33-47.

DORNELLES, Leni Vieira; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Apresentação- Infância e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, set/dez. 2010, p. 11-16.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Liliana. Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FERREIRA, Carlos. Alberto de Mattos (Org.). **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 20 ago. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 6 jun. 2024.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Tânia Maria de Moura. **Ensinar X Aprender: Pensando a prática pedagógica**. Ponta Grossa, PR. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uepg_ped_md_tania_maria_de_moura_fonseca.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. Ed. Tradução Raquel Romallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015, p. 601-614.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: editora Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água. 1995.

FREITAS, Neli Klix. **Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais**. Ciências e Cognição, v. 13, n. 3, p. 318-324. 2008.

FREITAS, LuizCarlos. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano12, n. 54, abr./jun. 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo, SP. Editora Moderna, 2006.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. (2017). **Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Elias. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária**. Revista Línguas e Letras: Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193/10642>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GATTI. BernadeteAngelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor**. Cajamar, SP: Cultural RBL Editora, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2018a. **João Pessoa: panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joaopessoa/panorama>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer Martin. W., Gaskell Gaskell. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Maria Lucia de A. Machado (org.), **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Prefácio: In: CERISARA, A.B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeirastizuko-morchida/file>. Acesso em: 27 mar. 2024.

KNOBBE, Margarida Maria. Compreender é transgredir. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 34, p. 101-109, Dez. 2007.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Simbologia do movimento: Psicomotricidade e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos.**A Psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LORDANI, Silvia Fernanda de Souza; BLANCO, Marília Bazan. Percepção dos professores da Educação Infantil acerca da Psicomotricidade. **Olhar de Professor**. Paraná, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14566>. Acesso em 6 jun. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** 2002. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese.** Salvador, v. 1, p. 9-42, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética na Pesquisa: princípios gerais.** ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MATTOS, Vera. (Org.). **Desenvolvimento infantil: 130 ideias para estimular brincando.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetinga, v. 8, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980>. Acesso em 6 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O Processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

NEGREIROS, Fauston; SOUSA, Carolina Machado de; MOURA, Francisca Kétsia Lourenço Gomes de. Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2800315759>. Acesso em 28 jan. 2025.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Psicomotricidade: alternativas pedagógicas.** Porto alegre: Prodil, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote: 1993.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA(NCPI). Disponível em: <https://ncpi.org.br/primeira-infancia/>. Acesso em: 7 jun. 2024.

OLIVEIRA, Emerson Matos de. **Análise do Trabalho Psicomotor no Desenvolvimento Motor e Cognitivo de Crianças na Educação Infantil.** Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, Gislene deCampos. **Avaliação psicomotora à luz da Psicologia e da Psicopedagogia.** Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Gislene deCampos. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2015.

ORTIZ, Cisele. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 11-13, mar./jun. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Saberes e fazeres da formação de professores.** 5.ed. Campinas: Papirus, 2012.

PEREIRA, Bruna Nogueira. **Equoterapia E Psicomotricidade: O brincar no processo educativo da criança com Transtorno do Espectro Autista.** Prof. Dr. José Ricardo da Silva Ramos. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

PEREIRA, Júlio Diniz. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In: EGGERT, Eglau et al. Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.* Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 253-266.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil.** Rio de Janeiro – RJ: SENAC, 2011.

RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria. **“A alegria da conquista”: análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil.** Profª. Drª Vanessa Ferraz Almeida Neves. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer.- 4.ed.rev., atual. e ampl.- São Paulo: Atlas,2017.

ROCHA, Bruna Eduarda. Psicomotricidade e o brincar para o processo de aprendizagem na Educação Infantil. **Núcleo do Conhecimento**.V. 15, n 4, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/EDUCACAO/PROCESSO-DE-APRENDIZAGEM>. Acesso em 6 jun. 2024.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba - PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 22 ago. 2023.

Sacchi, Ana Luísa; Metzner, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Revista RBEP, Brasília,v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass,1987.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. **A Psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÁ-SILVA, JacksonRonie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SCHWARTZ, Denise Aparecida Goss. A Psicomotricidade e a aprendizagem na Educação Infantil. **RECIMA21**. V. 2, n 8, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/629>. Acesso em 6 jun. 2024.

SILVA, Mayara Sequeira da. **A educação psicomotora como caminho para crianças com desenvolvimento típico e atípico: conhecimentos e práticas de professoras na Educação Infantil**. 2022. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SOUZA, Kellynay Lima; SILVA, Luana Reverti de Araújo. A importância do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. **Minerva Magazine Of Science**. V. 1, n. 7, 2019. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/articulo/172/>. Acesso em 6 jun. 2024.

STEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

STEINBERG, Shirley. R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAYLOR, Anne P.; Vlastos, George. (1983). **School Zone**: learning environments for children. New Mexico: School Zone.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, jan./jun. 2006, p. 109-130.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 9.ed.Campinas, SP: Papirus, 2005.

VECCHIATO, Mauro. **A Terapia Psicomotora**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14. maio/ago. 2014. p. 327-342.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Pedagogia Médica**. v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em 01 abr. 2024.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

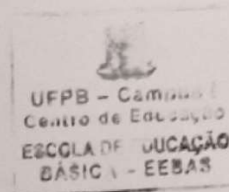
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes, 1979.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Carta de anuência para autorização de pesquisa



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que concordamos com a execução da pesquisa intitulada: **“A prática psicomotora com crianças de 5 anos: reflexos no processo de ensino-aprendizagem”**, a ser desenvolvida pela aluna **Geyslla Juliana Januário Cardarelli**, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro Educação- CE, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, *Campus I*, sob orientação do professor Dr. Joseval dos Reis Miranda. O objetivo geral do estudo é compreender como professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos organizam o seu trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras em prol do processo de ensino-aprendizagem.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição fica condicionada à apresentação à direção da referida Instituição, da Certidão de aprovação (Parecer consubstanciado) do presente projeto (protocolo de pesquisa), pelo Comitê de ética em pesquisa que analisou e aprovou o projeto anteriormente mencionado. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa, 24 de 06 de 2024.

Cláudia Maria de Lima
Gestor/a Escolar

Cláudia Maria de Lima
: Coordenadora Geral
Siape 3048407

APÊNDICE B - Registro do Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Responsável pelo projeto: Geyslla Juliana Januário Cardarelli
Mestranda do PPGE pela UFPB – *Campus I*

REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezada professora,

Esta pesquisa é sobre **O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 5 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ARTICULADO ÀS PRÁTICAS PSICOMOTORAS: CONCEPÇÕES, SABERES E VIVÊNCIAS** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Geyslla Juliana Januário Cardarelli, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

Os objetivos específicos são: (a) Analisar quais concepções, saberes e percepções revelam as professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos; (b) Identificar e analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem; (c) Analisar as possibilidades, os limites e as contribuições das práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos.

A finalidade deste trabalho é compreender como professoras da Educação Infantil organizam o seu trabalho pedagógico articulando-o às práticas psicomotoras nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos. Essa dimensão será enfatizada no estudo mediante os instrumentos/procedimentos de geração de dados.

Pedimos a sua colaboração para a aplicação dos instrumentos de geração de dados: entrevistas narrativas, observação participante, e análise documental. Assim como, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Entende-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, podendo causar danos imediato ou tardio, o que compromete o indivíduo ou a coletividade. Neste sentido, prezando pelo respeito e pela dignidade humana e pela especial proteção de vida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, conforme expõe a Resolução 466/2012 e/ou nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde, seguiremos todos os cuidados necessários na prevenção de danos aos envolvidos na pesquisa.

Os riscos que podem surgir no decorrer da pesquisa são mínimos de origem psicológica, intelectual e emocional com possibilidade de constrangimento a docente ao participar da entrevista, como por exemplo, medo de se posicionar no ambiente de trabalho em que atua ou qualquer outro tipo de desconforto. A fim de minimizar esses riscos, a entrevista dar-se-á em local privado de forma individual, além de primar pelo acesso aos documentos de forma sigilosa e confidencial.

Ressaltamos a importância da participação dos sujeitos na pesquisa para construção do conhecimento científico, mas a qualquer momento os envolvidos podem desistir de participar se não se sentir confortável sem a necessidade de solicitação formal.

Ponderando sobre os benefícios deste estudo, seus resultados podem proporcionar contribuições para a atuação docente, no que é imanente a organização do trabalho pedagógico, tendo como objetivo final a concretização do processo de ensino-aprendizagem articulado às práticas psicomotoras.

Evidenciamos que sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) aceitar fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestrandia. Caso decida não autorizar a participação do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Os participantes terão a garantia do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso da pesquisadora de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Os participantes da pesquisa terão a opção sobre seus dados e sua escolha será respeitada. Eles têm o direito de decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública ou não.

Será assegurada a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum (Resolução CNS nº 510 de 2016).

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico e digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV). Portanto, o/a participante da pesquisa poderá decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de maiores informações ou dúvidas:

Contato da Pesquisadora responsável: Geyslla Juliana Januário Cardarelli

E-mail: geysllajuliana@hotmail.com

O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE C - Termo de confidencialidade e sigilo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Responsável pelo projeto: Geyslla Juliana Januário Cardarelli
Mestranda do PPGE pela UFPB – *Campus I*

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **GEYSLLA JULIANA JANUÁRIO CARDARELLI**, mestranda em Educação, *e-mail*: geysllajuliana@hotmail.com, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **“O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 5 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ARTICULADO ÀS PRÁTICAS PSICOMOTORAS: CONCEPÇÕES, SABERES E VIVÊNCIAS”**, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a realização de rodas de conversa, de oficinas pedagógicas e a observação participante em instituição de ensino pública da rede estadual da cidade de João Pessoa, Paraíba;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

João Pessoa, _____ de _____ de 2024.

Geyslla Juliana Januário Cardarelli
- Pesquisadora -

APÊNDICE D - Roteiro da Observação Participante

Local em que a observação será desenvolvida:

Sala de aula de professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos ou em qualquer outro ambiente que as docentes utilizem no espaço escolar.

Aspectos a serem observados:

- O planejamento do trabalho pedagógico das professoras.
- As atividades desenvolvidas envolvendo a Psicomotricidade.

Tópicos e questionamentos norteadores da observação:

A Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem da criança de 5 anos: contexto, abrangência e integralidade	
A Psicomotricidade está presente no planejamento do trabalho pedagógico?	
As atividades desenvolvidas envolvendo a Psicomotricidade estão correlacionadas ao trabalho pedagógico?	
Quais atividades são desenvolvidas envolvendo a Psicomotricidade?	
As professoras utilizam recursos no desenvolvimento das atividades envolvendo a Psicomotricidade?	
Possibilidades, limites e contribuições da Psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil	
As professoras demonstram conhecimento sobre a Psicomotricidade, seja no planejamento do trabalho pedagógico ou desenvolvimento das práticas educativas, e os seus benefícios/contribuições nos processos de ensino-aprendizagem?	
Quais dificuldades ou limites se apresentam para incluir a Psicomotricidade no planejamento do trabalho pedagógico e/ou na realização das atividades?	

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Narrativa

Conhecendo as participantes da pesquisa
Qual a sua formação pedagógica? Possui Pós-Graduação ou especialização? Há quanto tempo você atua na educação? E quanto tempo na Educação Infantil?
Concepções, saberes e percepções de professoras da Educação Infantil sobre a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem da criança de 5 anos.
Na organização do trabalho pedagógico, você inclui a Psicomotricidade articulada aos processos de ensino-aprendizagem? Caso inclua, de que forma acontece?
Como você compreende a Psicomotricidade e a sua importância na Educação Infantil relacionada aos processos de ensino-aprendizagem?
De acordo com suas percepções, de que maneira a Psicomotricidade pode ser desenvolvida na Educação Infantil articulada ao trabalho pedagógico?
Presença da Psicomotricidade no trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos
A Psicomotricidade se faz presente em suas aulas? De que modo?
No planejamento pedagógico, você inclui atividades que envolvam a Psicomotricidade?
Em quais momentos das práticas educativas você considera que a Psicomotricidade se faz presente?
Como você considera o seu envolvimento na construção de atividades que incluam a Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem?
Você considera necessário utilizar recursos e materiais pedagógicos para desenvolver atividades envolvendo a Psicomotricidade? Você costuma utilizar?
Possibilidades, limites e contribuições da Psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil
Tomando como base seus saberes e percepções, a Psicomotricidade contribui para os processos de ensino-aprendizagem envolvendo as crianças de 5 anos da Educação Infantil? Caso contribua, em qual sentido?
A partir das suas percepções nas práticas educativas, você considera que existe alguma dificuldade ou limite para incluir a Psicomotricidade articulada aos processos de ensino-aprendizagem de crianças de 5 anos da Educação Infantil?
Em sua concepção, em quais aspectos do desenvolvimento infantil você acredita que a Psicomotricidade influencia?

APÊNDICE F – Roteiro para a Análise Documental

Objetivo

Analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem.

Documentos

- Projeto Político Pedagógico da escola onde as professoras atuam.
- Plano de aula das professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos.

Eixos que nortearão a análise:

Projeto Político pedagógico

- Analisar de que forma o documento aborda a perspectiva das práticas psicomotoras na Educação Infantil.

Planos de aula

- Analisar de que forma as práticas psicomotoras aparecem na organização do trabalho pedagógico de professoras que atuam com crianças de 5 anos.

APÊNDICE G – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PSICOMOTORA COM CRIANÇAS DE 5 ANOS: REFLEXOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pesquisador: GEYSLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81406124.6.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.967.040

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa da aluna Geyslla Juliana Januário Cardarelli do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Joseval dos Reis Miranda.

No que se refere à abordagem metodológica, o trabalho de campo apresenta uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso. O estudo adota como instrumentos/procedimentos de geração de dados a revisão bibliográfica, a observação participante, a entrevista narrativa e a análise documental. A análise dos dados realizar-se-á a partir dos Núcleos de Significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e terá como participantes da pesquisa, professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 5 anos em uma escola pública na cidade de João Pessoa/PB.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Compreender como professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos organizam o seu trabalho pedagógico articulado às práticas psicomotoras em prol do processo de ensino-aprendizagem.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.967.040

Objetivo Secundário:

- *Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas sobre a utilização das práticas psicomotoras na Educação infantil e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem;
- *Analisar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre práticas psicomotoras e a relação com o processo de ensino-aprendizagem;
- *Analisar de que maneira, na organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos, as práticas psicomotoras aparecem;
- *Identificar quais as possibilidades e limites para o desenvolvimento de práticas psicomotoras vivenciadas por professoras da Educação Infantil que atuam com crianças com 5 anos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que podem surgir no decorrer da pesquisa são mínimos de origem psicológica, intelectual e emocional com possibilidade de constrangimento a docente ao participar da entrevista, como por exemplo, medo de se posicionar no ambiente de trabalho em que atua ou qualquer outro tipo de desconforto. A fim de minimizar esses riscos, a entrevista dar-se-á em local privado de forma individual, além de primar pelo acesso aos documentos de forma sigilosa e confidencial. Além disso, as professoras participantes podem desistir de participar a qualquer momento, em caso de algum desconforto, sem a necessidade de solicitação formal.

Benefícios:

No que é imanente aos benefícios deste estudo, esperamos que seus resultados possam proporcionar contribuições para a atuação docente, no que é imanente a organização do trabalho pedagógico, tendo como objetivo final a concretização do processo de ensino-aprendizagem articulado às práticas psicomotoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta está adequadamente elaborada e permite tecer julgamentos concernentes aos aspectos éticos/metodológicos envolvidos, conforme diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS, MS.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer 6.967/040

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados possibilitando adequada avaliação no que se refere aos aspectos éticos e metodológicos.

Recomendações:

A pesquisadora responsável e demais colaboradores, MANTENHAM A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-CCS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2378821.pdf	08/07/2024 21:16:55		Aceito
Folha de Rosto	12_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/07/2024 21:15:16	GEYSLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Outros	11_TERMOS_DE_COMPROMISSO_E_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR.pdf	05/07/2024 17:45:55	GEYSLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Outros	10_TERMOS_DE_COMPROMISSO_FINANCEIRO_DO_PESQUISADOR.pdf	05/07/2024 17:45:00	GEYSLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Outros	08_ROTULO_DE_OBSERVACAO_PARTICIPANTE.pdf	05/07/2024 17:44:02	GEYSLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Outros	07_ROTULO_DE_ENTREVISTAS.pdf	05/07/2024 17:43:11	GEYSLA JULIANA JANUARIO	Aceito

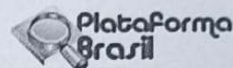
Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.967.040

Outros	07_ ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS.pdf	05/07/2024 17:43:11	CARDARELLI	Aceito
Outros	09_ ROTEIRO_PARA_ANALISE_DOCU MENTAL.pdf	05/07/2024 17:40:07	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	01_PROJETO_DETALHADO.pdf	05/07/2024 17:39:15	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	06_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LI VRE_E_ESCLARECIDO.pdf	05/07/2024 17:38:46	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Outros	02_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO _PROJETO.pdf	05/07/2024 17:37:41	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	03_CARTA_ANUENCIA.pdf	05/07/2024 17:36:54	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Orçamento	05_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	05/07/2024 17:36:25	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito
Cronograma	04_CRONOGRAMA.pdf	05/07/2024 17:35:44	GEYSLLA JULIANA JANUARIO CARDARELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 25 de Julho de 2024

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br