



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CAMILA DE FRANÇA COSTA SILVA

**CORPO QUE APRENDE: A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE
MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA
2025

CAMILA DE FRANÇA COSTA SILVA

**CORPO QUE APRENDE: A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE
MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, em cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S586c Silva, Camila de Franca Costa.
Corpo que aprende: a importância das atividades de
movimento na educação infantil / Camila de Franca Costa
Silva. - João Pessoa, 2025.
52 f. : il.

Orientação: Ana Luisa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3.
Movimento. 4. Desenvolvimento integral. I. Amorim, Ana
Luisa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3(043.2)

CAMILA DE FRANÇA COSTA SILVA

**CORPO QUE APRENDE: A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES DE
MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

APROVADO EM: 06/ 10/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 16/10/2025 09:48:42-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Idelsuite de Sousa Lima
(Professora Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Veridiana Xavier Dantas
(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA

2025

Dedico este trabalho, com amor e gratidão,
aos meus pais, Luciana e Sidnei.

À minha mãe, pelas orações e por sempre
me incentivar a continuar. Ao meu pai, pelo
apoio, presença e por acreditar em mim.
Dedico também pela força de terem lutado
por minha educação, mesmo sem terem tido
esse direito quando pequenos. Essa
conquista é nossa. Obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão, pois foi Ele quem sustentou cada passo dessa jornada. Em todos os momentos de dúvida, cansaço ou insegurança, senti Sua presença me fortalecendo e guiando.

Aos meus pais, Luciana e Sidnei, que são o alicerce da minha vida. Agradeço o amor incondicional, pelos valores que me ensinaram e por sempre acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Esta conquista também é de vocês, que lutaram com coragem para garantir minha educação, mesmo sem terem tido esse direito plenamente assegurado em sua infância.

Ao meu irmão Matheus e a toda a minha família, que sempre estiveram presentes com palavras de incentivo, carinho e apoio. O amor de vocês me impulsionou a seguir firme até o fim.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil até a Graduação, deixo meu sincero reconhecimento. Cada um contribuiu de maneira singular para minha formação, despertando em mim o gosto pelo conhecimento e a paixão pela educação.

Às minhas amigas e colegas de profissão, que tornaram essa caminhada mais leve, alegre e significativa. Compartilhar os desafios e conquistas com vocês tornou essa etapa muito mais especial.

À minha orientadora, professora Ana Luísa, minha profunda gratidão pela paciência, orientação sensível e pelo compromisso com a minha formação. Sua escuta, confiança e incentivo fizeram toda a diferença no desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, meu mais sincero agradecimento a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer ao longo da minha formação. Foram elas que deram sentido à minha escolha profissional. A pedagogia me permitiu enxergar o mundo com outros olhos mais lúdicos, mais sensíveis, mais humanos. Que eu nunca perca a ternura e o encantamento que aprendi com cada um de vocês.

"A criança é um ser em constante construção: ela pensa com o corpo, sente com o gesto, aprende com a emoção."

Henri Wallon

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar a utilização das atividades de movimento na Educação Infantil, considerando seu potencial para promover o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, buscou-se identificar os principais benefícios dessas práticas para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças, explorar os desafios enfrentados pelos/as professores/as na implementação dessas atividades e compreender os recursos e formações necessários para apoiar a integração dessas atividades no cotidiano escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando teoria e prática, por meio de estudo bibliográfico e pesquisa de campo realizada em uma Creche Municipal do município de Bayeux/PB. Foram aplicados questionários com cinco professoras atuantes nas turmas do Infantil I ao Infantil V, com observação direta das práticas pedagógicas e da interação das crianças durante atividades de movimento, como brincadeiras, circuitos motores, jogos corporais e dança. Os resultados indicaram que as docentes reconhecem a centralidade do movimento para o desenvolvimento integral, destacando benefícios motores, cognitivos, sociais e afetivos. Observou-se que, embora todas incluam atividades de movimento diariamente, surgem desafios relacionados à diversidade de habilidades das crianças, engajamento, recursos materiais e espaço adequado. As professoras apontaram ainda que o apoio institucional e a formação continuada são fundamentais para a efetividade das práticas. Em síntese, este estudo evidencia que o movimento não se restringe a ações físicas, mas constitui um instrumento pedagógico capaz de integrar aprendizagem, socialização, expressão de emoções e autonomia, reafirmando sua importância como elemento central na Educação Infantil. Os achados contribuem para refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem o corpo e o movimento, promovendo experiências significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento. Desenvolvimento integral. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the use of movement activities in Early Childhood Education, considering their potential to promote the holistic development of children. The objectives were to identify the main benefits of these practices for children's physical, cognitive, and social development, to explore the challenges faced by teachers in their implementation, and to understand the resources and training needed to support their integration into everyday school life. The research adopted a qualitative approach, combining theory and practice, through a bibliographic study and field research conducted in a Municipal Daycare Center in the city of Bayeux/PB. Questionnaires were applied to five teachers working with groups from Preschool I to Preschool V, along with direct observation of pedagogical practices and children's interactions during movement activities, such as play, motor circuits, body games, and dance. The results indicated that teachers acknowledge the centrality of movement for integral development, highlighting motor, cognitive, social, and affective benefits. It was observed that, although all teachers include daily movement activities, challenges arise related to the diversity of children's abilities, engagement, material resources, and adequate space. Teachers also emphasized that institutional support and continuous training are essential for effective practices. In summary, this study demonstrates that movement is not limited to physical actions but serves as a pedagogical tool that integrates learning, socialization, emotional expression, and autonomy, reaffirming its importance as a central element in Early Childhood Education. The findings contribute to reflections on pedagogical practices that value the body and movement, fostering meaningful experiences and the holistic development of children.

Keywords: Early Childhood Education. Movement. Holistic development. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS.....	9
2 MOVIMENTO QUE EDUCA: BASES TEÓRICAS PARA COMPREENDER O CORPO NA INFÂNCIA.....	13
2.1 Compreendendo o conceito de infância.....	1
3	
2.2 Compreendendo a Educação Infantil.....	15
2.3 Compreendendo o movimento.....	17
3. OLHARES E PASSOS: A INVESTIGAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	20
3.1 Caracterização da Instituição.....	22
4. VOZES EM MOVIMENTO: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
4.1 Perfil das Professoras Participantes.....	24
4.2 Análise das Percepções das Professoras sobre as Atividades de Movimento.....	25
5. SÍNTESES EM MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO NA INFÂNCIA.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	47
Apêndice I.....	48
Apêndice II.....	49

1. PRIMEIROS PASSOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o contexto teórico e conceitual que fundamenta esta pesquisa, abordando a Educação Infantil e a importância das atividades de movimento para o desenvolvimento integral das crianças. Inicialmente, discute-se a relevância da infância como etapa singular da vida, marcada por direitos, experiências e aprendizagens próprias. Em seguida, são exploradas as contribuições de teóricos clássicos, como Henri Wallon e Lev Vygotsky, que ressaltam a função do movimento no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança. Por fim, são apresentadas as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e de outros documentos normativos que consolidam a importância do corpo e do movimento como componentes essenciais das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A Educação Infantil representa uma etapa fundamental no processo de formação do ser humano, sendo responsável por promover o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões física, cognitiva, emocional e social. Nesse contexto, as atividades de movimento destacam-se como práticas pedagógicas essenciais, pois proporcionam estímulos que favorecem o crescimento saudável e equilibrado dos pequenos, ampliando suas experiências corporais e contribuindo de maneira significativa para a construção do conhecimento e para a formação da identidade.

Atividades como brincadeiras, jogos, circuitos motores e dinâmicas corporais não apenas auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção espacial, como também fomentam habilidades cognitivas tais como a atenção, a memória e a resolução de problemas; e competências socioemocionais, como cooperação, empatia e comunicação. O movimento, nesse sentido, configura-se como uma forma de mediação entre corpo e mente, contribuindo para a aprendizagem de maneira integral.

Entretanto, apesar da sua importância amplamente reconhecida na literatura educacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), observa-se que a inserção efetiva das atividades de movimento nas rotinas escolares ainda enfrenta diversos desafios. Em muitos ambientes educacionais, essas práticas são limitadas ou realizadas de forma fragmentada, seja por falta de formação específica dos(as) educadores(as), seja pela ausência de recursos adequados,

espaços físicos apropriados ou apoio institucional para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais dinâmicas e interdisciplinares.

A escolha por investigar essa temática surgiu a partir de observações realizadas durante o estágio supervisionado em Educação Infantil, assim como por meio de relatos de colegas de turma que vivenciaram contextos semelhantes. Foi possível constatar que, apesar do reconhecimento da importância do movimento, muitas instituições enfrentam dificuldades para implementá-lo de maneira planejada e sistematizada, o que pode comprometer seu potencial pedagógico.

Diante desse contexto, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: De que maneira as atividades de movimento podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e quais os desafios encontrados pelos(as) professores(as) para sua efetiva implementação no cotidiano escolar?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar como as atividades de movimento podem ser utilizadas na Educação Infantil, com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os principais benefícios das atividades de movimento para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças;
- Investigar os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) na implementação de atividades de movimento no cotidiano escolar;
- Compreender quais recursos e tipos de formação são necessários para apoiar educadores(as) na integração eficaz dessas atividades.

Além disso, em uma sociedade marcada pelo avanço acelerado das tecnologias e pela consequente redução do tempo destinado ao brincar e ao movimento livre, torna-se ainda mais urgente repensar a importância do movimento do corpo na Educação Infantil. Garantir o direito das crianças ao movimento é assegurar não apenas sua saúde física, mas também seu bem-estar emocional, sua autonomia e sua capacidade de interagir e aprender de maneira significativa.

Dessa forma, o presente trabalho busca aprofundar a compreensão sobre o papel do movimento na Educação Infantil, oferecendo fundamentação teórica que apoie a prática docente e o planejamento pedagógico. Ao analisar os benefícios e os desafios da integração das atividades de movimento no contexto escolar, pretende-se contribuir para a reflexão sobre como essas práticas podem favorecer o

desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões físicas, cognitivas, sociais e emocionais.

O desenvolvimento integral na Educação Infantil requer práticas que favoreçam a totalidade das capacidades infantis. Teóricos como Henri Wallon (1990) e Lev Vygotsky (1998) reconhecem a importância do movimento nesse processo, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca-o como componente fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança.

Conforme a BNCC (2017), o corpo é um elemento central nas experiências das crianças:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Henri Wallon (1990) enfatiza que o movimento vai além de uma simples reação física, sendo uma das primeiras formas de expressão e comunicação da criança, e é fundamental para o desenvolvimento integrado do corpo, das emoções e das relações sociais. Para ele, atividades como correr e brincar promovem simultaneamente a motricidade, a autorregulação emocional e a socialização.

Lev Vygotsky (1998) destaca a natureza social do aprendizado, afirmando que “a aprendizagem é um processo social que ocorre primeiramente no nível interpessoal e, depois, no intrapessoal” (p. 22). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia a importância da mediação de adultos e colegas na superação de desafios, o que, em atividades motoras, favorece a aquisição de habilidades e o desenvolvimento cognitivo e social.

Diante disso, a partir das contribuições de Wallon (1990) e de Vygotsky (1998), e das orientações da BNCC (2017), é possível compreender que as atividades de movimento são essenciais para a formação integral na Educação Infantil, pois promovem o crescimento físico, a interação social, a construção do conhecimento e o desenvolvimento emocional. Por isso, essas práticas devem ser compreendidas como elementos estruturantes do processo educativo e não apenas como momentos de lazer ou recreação.

Visando aprofundar os conhecimentos sobre o tema, este estudo foi conduzido a partir de uma pesquisa qualitativa, na qual realizamos uma revisão bibliográfica para fundamentar a pesquisa de campo, possibilitando uma compreensão ampla e fundamentada do tema. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a educadoras da Educação Infantil, além da observação em uma Creche Municipal e análise documental das propostas pedagógicas. A análise teve como foco identificar as práticas adotadas, os desafios enfrentados e os recursos utilizados para a efetiva implementação das atividades de movimento.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde à introdução, no qual são apresentados o tema, a problemática, os objetivos da pesquisa e a relevância do estudo. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, abordando a Educação Infantil e o movimento como elementos centrais para o desenvolvimento integral das crianças. O terceiro capítulo detalha a metodologia adotada, incluindo os procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, o quarto capítulo expõe e analisa os resultados da pesquisa e apresenta as considerações finais, destacando as contribuições do estudo e sugestões para futuras investigações.

2. MOVIMENTO QUE EDUCA: BASES TEÓRICAS PARA COMPREENDER O CORPO NA INFÂNCIA

Compreender a infância e sua relação com o corpo e o movimento exige uma abordagem que vá além de aspectos biológicos ou pedagógicos isolados. Trata-se de reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, inserido em um contexto que influencia diretamente sua formação e suas experiências. A valorização da infância como uma fase singular da vida, com direitos e necessidades próprias, transforma a forma como se entende e se pratica a Educação Infantil. Nesse sentido, o movimento corporal não é apenas uma manifestação física, mas um meio de expressão, descoberta e aprendizagem. Este capítulo tem como objetivo apresentar as bases teóricas que sustentam a compreensão da infância, da Educação Infantil e do papel do movimento no desenvolvimento integral da criança, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas que respeitem e potencializem sua corporeidade e suas experiências.

2.1 Compreendendo o conceito de infância

Falar sobre infância implica reconhecer que a noção que temos atualmente dessa etapa da vida não existiu desde sempre. Durante séculos, as crianças eram percebidas apenas como adultos em miniatura, inseridas precocemente no trabalho e na vida social, sem que suas especificidades fossem consideradas. No entanto, ao longo do tempo, devido a transformações históricas, culturais e sociais, a infância começou a ser reconhecida como uma etapa singular da vida, dotada de identidade própria e merecedora de atenção, cuidado e práticas educativas específicas. Portanto, compreender a infância exige analisar não apenas a criança em si, mas também o contexto social, histórico e cultural em que ela está inserida.

O entendimento da infância, como o conhecemos hoje, é fruto de um processo histórico, social e cultural, e não de uma realidade fixa. Durante muito tempo, a criança não teve lugar central na sociedade, sendo vista apenas como um ser em formação, destinado a atingir rapidamente a vida adulta, sem que suas características próprias fossem valorizadas. Nesse sentido, Heywood (2004) observa que, na Idade Média e no período moderno, os primeiros anos de vida despertavam pouco interesse,

aparecendo de forma marginal em registros literários, artísticos ou sociais, em um mundo dominado por adultos.

Da mesma forma, Ariès (1981) aponta que, até o final do século XVIII, a criança era entendida como um “adulto em miniatura”, e a diferença em relação aos adultos se limitava ao porte físico e à força. Consequentemente, desde cedo, as crianças participavam do trabalho, aprendiam ofícios e conviviam em espaços compartilhados, sem distinção etária significativa. Assim, a infância não era reconhecida como uma etapa própria, mas apenas como um período preparatório para a vida adulta. Nesse sentido, Ariès (1978, p. 10) afirma que “de criancinhas pequenas, ela se transformava imediatamente em homem jovem”.

Além disso, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004 apud Niehues; Costa, 2012) destacam que “a infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem” (p. 149). Ou seja, o conceito de infância depende do contexto social, histórico e cultural em que os indivíduos estavam inseridos. Bernartt (2012) complementa essa ideia, afirmando que o significado da infância surge das relações entre crianças e adultos, sendo a interação entre esses grupos essencial para sua compreensão.

Por exemplo, na Antiguidade, Niehues e Costa (2012) apontam que o nascimento de uma criança não se limitava a um evento biológico, mas também envolvia a aceitação paterna. Naquele período, práticas como abandonos eram comuns. Dessa forma, as crianças viviam nos mesmos espaços e costumes dos adultos, sem tratamento diferenciado, e não havia percepção do que hoje chamamos “sentimento de infância”.

Por outro lado, a partir do século XVII, com o Renascimento, começa a surgir uma nova forma de enxergar a criança. A expansão da escolarização e a influência da Igreja fizeram com que a infância passasse a ser associada à inocência e à pureza. Ariès (1981) observa que essa transformação aparece nas representações artísticas de crianças como pequenos anjos, sinalizando uma valorização moral e afetiva antes inexistente. Assim, inicia-se a diferenciação entre o mundo adulto e o infantil, despertando preocupações com a educação e a proteção das crianças. Nesse sentido, Sarmento (1997) aponta que a infância se revela como um identificador essencial da compreensão de uma sociedade, já que o lugar ocupado pela criança indica a visão social que se tem dela.

Ainda segundo Kuhlmann Júnior (1998), é preciso compreender a infância como “uma condição de ser criança”, destacando que a escolarização e as práticas sociais e familiares devem ser analisadas dentro do contexto histórico (Kuhlmann Junior, 1998, p. 15). Portanto, a infância não deve ser vista apenas como um estágio biológico ou psicológico, mas como um fenômeno social que reflete a interação entre crianças, adultos e sociedade.

Somente no século XVIII, a infância se consolida como um conceito moderno. Nesse período, surgem práticas que demonstram a valorização da criança, como a criação de espaços exclusivos dentro de casa, cuidados diferenciados com a alimentação e atenção à sua formação e educação. Ariès (1981) denomina esse período como “revolução dos sentimentos”, quando a infância passa a ser reconhecida como um tempo próprio, digno de cuidado e orientação educativa. A partir daí, surgem também diferentes formas de conceber a infância, como aponta Sarmento (2005) ao defender que não há um único conceito, mas sim “infâncias”, determinadas por fatores como classe social, gênero, etnia e espaço geográfico.

Dessa forma, a análise histórica da infância evidencia não apenas as mudanças no conceito ao longo do tempo, mas também a importância de compreender a criança como sujeito social, histórico e cultural, inserida em relações que moldam seu desenvolvimento e asseguram seus direitos.

2.2 Compreendendo a Educação Infantil

Considerando o que foi discutido anteriormente sobre a infância, torna-se evidente que, ao reconhecê-la como um período de direitos, experiências e aprendizagens próprias, reforça-se a necessidade de espaços educativos que valorizem essas especificidades. Nesse contexto, a Educação Infantil configura a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de zero a cinco anos, e tem como objetivo promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Dessa forma, a escola assume papel fundamental no cuidado, na aprendizagem e na socialização, oferecendo experiências que favorecem a construção de conhecimentos, habilidades e valores.

Historicamente, contudo, a Educação Infantil no Brasil nem sempre foi concebida como direito. Durante muito tempo, esteve vinculada a práticas de caráter

assistencialista, em que o atendimento às crianças pequenas tinha a finalidade de garantir um espaço de cuidado para que as mães trabalhadoras pudessem exercer suas funções. Como destacam Souza e Garcia (2015):

o atendimento às crianças pequenas, na perspectiva assistencialista, acontecia de duas formas: com os internatos para atender as crianças abandonadas, órfãs e delinquentes e outro para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos para serem cuidados. Em contraponto, as crianças das famílias mais abastadas tinham seu atendimento ligado ao processo educacional (Souza; Garcia, 2015, p. 4).

Somente com a Constituição de 1988 é que houve avanços significativos, pois, pela primeira vez, reconheceu-se o direito das crianças pequenas à creche e à pré-escola, consolidando a compreensão de que elas são sujeitos históricos e de direitos (Maia, 2012; Souza; Garcia, 2015). Esse marco foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que estabeleceu como dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos.

Atualmente, a legislação orienta a prática da Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) define essa etapa como voltada ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças. Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a importância do brincar, das interações e da exploração do corpo como práticas pedagógicas essenciais. A BNCC (2017) destaca que o corpo e o movimento são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, sendo abordados no campo de experiência "Corpo, Movimento e Brincadeiras". Esse campo enfatiza a importância da exploração corporal, da coordenação motora e da expressão por meio do movimento, reconhecendo-os como elementos essenciais para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças. Assim, a Educação Infantil, conforme orientações da BNCC (2017), torna-se um espaço privilegiado para a promoção de experiências que integrem o corpo, o movimento e as brincadeiras, contribuindo para a formação integral da criança.

Segundo Kramer (2005), a Educação Infantil não deve ser vista apenas como preparação para etapas posteriores da escolaridade. Pelo contrário, é necessário compreender a criança como sujeito de direitos, capaz de agir, experimentar e construir significados desde os primeiros anos de vida. Complementando essa

perspectiva, Sayão (2009) destaca que o brincar vai além do lazer, funcionando como uma linguagem própria da infância, indispensável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Além disso, Oliveira (2010) enfatiza que o cuidado e a educação devem caminhar juntos: portanto, educar significa também atender às necessidades físicas, emocionais e cognitivas da criança, reconhecendo-a em sua integralidade.

Outro aspecto relevante é a corporeidade, entendida como a experiência de viver o corpo em movimento e em interação com o ambiente. Atividades físicas, brincadeiras coletivas e exploração do espaço favorecem a coordenação motora, o equilíbrio, a percepção espacial e o desenvolvimento da autonomia. Assim, o brincar corporal também possibilita a expressão de sentimentos, o fortalecimento de vínculos e a socialização, promovendo de maneira integrada o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Portanto, ao articular o reconhecimento da infância como etapa singular com a prática educativa, observa-se que a Educação Infantil, fundamentada nas legislações nacionais e nas contribuições de Kramer (2005), Sayão (2009) e Oliveira (2010), torna-se um espaço de cuidado, aprendizagem e vivência social, no qual brincar, interagir, movimentar-se e receber atenção qualificada se apresentam como elementos inseparáveis para a formação integral da criança.

2.3 Compreendendo o movimento

Assim, ao reconhecer a Educação Infantil como espaço de cuidado, aprendizagem e socialização, fica evidente que o desenvolvimento integral da criança envolve dimensões que vão além da aquisição de conhecimentos formais. Entre essas dimensões, o movimento se destaca como linguagem essencial da infância, permitindo que a criança explore o mundo, interaja com seus pares e manifeste sentimentos e ideias de maneira singular. Por isso, compreender o papel do movimento nessa etapa é fundamental para pensar práticas pedagógicas que valorizem o corpo, o brincar e a experiência ativa da criança no ambiente escolar.

O movimento é um elemento central na Educação Infantil, constituindo uma das principais formas pelas quais a criança explora, comprehende e se relaciona com o mundo. Ele vai além da prática física, funcionando como um instrumento de aprendizado, expressão de sentimentos e construção de relações com o ambiente e

com os colegas. Por meio do movimento, a criança descobre suas potencialidades, organiza a percepção do espaço e do tempo, desenvolve habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, e estabelece vínculos essenciais para sua socialização.

Rego (1995) evidencia a dimensão simbólica do brincar e do movimento ao afirmar que:

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso (Rego, 1995, p. 82).

Essa perspectiva mostra que o movimento, aliado ao brincar, não é apenas lazer; ele constitui uma linguagem própria da infância, pela qual a criança organiza ideias, manifesta emoções e constrói significados sobre si mesma e sobre o mundo. Nessa mesma linha, Wallon (1979) ressalta que, na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa enquanto realiza a ação, evidenciando que o corpo é mediador entre emoção, cognição e ação.

Além disso, o movimento expressa afetividade. Como explica Galvão (1995), a função tônica responsável por manter o equilíbrio corporal tem como principal finalidade a expressão das emoções, que se traduzem em atitudes corporais capazes de mobilizar e contagiar o meio humano. Assim, o corpo da criança se constitui como um canal privilegiado de comunicação, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento.

A dimensão simbólica também se faz presente nos gestos. Costa (2000) observa que, ao utilizar o gesto, a criança é capaz de tornar presente um objeto ausente, representando-o simbolicamente. Esse processo inaugura o faz-de-conta e marca a entrada no pensamento representativo, fundamental para a construção de significados. Oliveira (1996) complementa que, ao imitar o outro, a criança não apenas reproduz movimentos, mas interpreta, ajusta e recria ações, vivenciando possibilidades de interação que revelam a dimensão cultural do movimento.

Mattos e Neira (2003) reforçam que atividades motoras, jogos e brinquedos tradicionais, além de preencherem lacunas na rotina escolar, promovem o desenvolvimento simbólico, imaginativo e afetivo das crianças, permitindo que elas interajam com colegas, objetos e o ambiente de maneira significativa. Nesse sentido, Richter (2006) ressalta que o espaço físico da instituição é decisivo para o

desenvolvimento dessas atividades: ambientes amplos e bem estruturados favorecem a exploração, a livre movimentação e a criatividade, enquanto espaços restritivos limitam a ação das crianças, prejudicando seu desenvolvimento motor, sensorial e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reforça a centralidade do corpo na Educação Infantil, destacando que ele deve ser protagonista nas práticas pedagógicas. Movimentos como correr, saltar, escalar, equilibrar-se, engatinhar e alongar-se proporcionam autonomia, percepção corporal, coordenação motora, criatividade e expressão afetiva, consolidando o movimento como instrumento de descoberta, aprendizagem e interação social.

Dessa forma, o movimento na Educação Infantil se apresenta como recurso pedagógico integral, capaz de articular cuidado, brincadeira, socialização e desenvolvimento emocional. Ao compreender o corpo como linguagem expressiva, cultural e simbólica, a escola da pequena infância tem o papel de garantir experiências significativas que potencializam habilidades cognitivas, afetivas e sociais, contribuindo para a formação plena do sujeito infantil.

3. OLHARES E PASSOS: A INVESTIGAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi adotada uma abordagem metodológica que articula teoria e prática, permitindo uma análise aprofundada sobre a importância das atividades de movimento na Educação Infantil. Dessa forma, este estudo foi conduzido a partir de uma pesquisa qualitativa, iniciada pela fase da revisão bibliográfica para fundamentar a pesquisa de campo, o que possibilitou a construção de uma compreensão ampla e fundamentada do tema.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender a realidade social a partir do ponto de vista dos sujeitos, considerando seus significados, valores e práticas. Assim, optou-se por esse caminho metodológico por permitir uma análise crítica das experiências docentes e das práticas pedagógicas relacionadas ao movimento.

Inicialmente, a revisão bibliográfica teve como propósito reunir e analisar produções acadêmicas relevantes como livros, artigos científicos, leis e documentos nacionais que discutem a relação entre movimento e desenvolvimento infantil. Para Gil (2008), essa fase da revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo essencial para fundamentar teoricamente a investigação. Essa etapa foi fundamental para embasar o trabalho e fornecer os subsídios necessários à análise crítica dos dados obtidos no campo.

Em continuidade, realizou-se a pesquisa de campo com caráter exploratório, uma vez que teve como objetivo observar diretamente a realidade educacional e identificar práticas pedagógicas relacionadas ao movimento corporal no ambiente escolar. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo caracteriza-se pela observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, sem a interferência do pesquisador, possibilitando uma compreensão mais próxima da realidade estudada. Essa fase ocorreu em uma Creche situada no município de Bayeux, na Paraíba, escolhida por permitir o contato direto com turmas da Educação Infantil, em contextos em que atividades de movimento fazem parte da rotina. A permanência no campo de pesquisa ocorreu entre os dias 17 de julho e 11 de setembro, totalizando sete visitas, o que possibilitou uma observação contínua e aprofundada das práticas pedagógicas desenvolvidas.

No âmbito da pesquisa, participaram cinco professoras da instituição investigada, distribuídas entre diferentes turmas. A seleção desse grupo buscou contemplar a diversidade de percepções e experiências docentes, assegurando uma compreensão mais ampla da realidade estudada, sem comprometer a profundidade da análise.

Em relação aos instrumentos utilizados para a produção e coleta dos dados, foram empregados dois principais recursos metodológicos. Em um primeiro momento, foi realizada a observação participante, permitindo que a pesquisadora acompanhasse, de forma direta e sistemática, as práticas pedagógicas voltadas ao movimento e as reações das crianças frente às propostas desenvolvidas. Essa observação foi essencial para complementar os dados coletados nos questionários e ampliar a compreensão sobre a dinâmica da prática pedagógica.

Além disso, utilizou-se o Diário de Campo como instrumento de apoio à observação. Nele, foram registrados relatos, comportamentos, falas espontâneas, interações entre crianças e professoras, bem como as condições materiais e espaciais da instituição. O diário possibilitou à pesquisadora documentar aspectos que não seriam captados apenas pelos questionários, oferecendo uma compreensão mais sensível e contextualizada da realidade vivenciada. De acordo com Lüdke e André (1986), o diário de campo permite ao pesquisador registrar observações, sentimentos, interpretações e hipóteses durante a coleta de dados, servindo como ferramenta essencial para refletir sobre o processo investigativo. Esses registros, datados e organizados cronologicamente, foram fundamentais para a análise qualitativa, fornecendo subsídios empíricos que contribuíram para o cruzamento e a triangulação dos dados coletados.

No segundo momento, foi aplicado um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, elaborado com o objetivo de identificar as experiências das professoras, suas compreensões sobre a importância das atividades de movimento e os desafios enfrentados no cotidiano escolar para sua implementação.

Quanto à análise dos dados obtidos, optou-se por uma abordagem qualitativa. Os questionários foram transcritos e examinados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), o que possibilitou a identificação de categorias temáticas recorrentes. As informações provenientes das observações foram registradas em relatórios descritivos e, posteriormente, cruzadas com os dados dos questionários,

promovendo uma triangulação que fortaleceu a interpretação dos resultados e favoreceu a construção de uma compreensão crítica que relaciona a teoria estudada à prática observada.

Por fim, é importante destacar que todos os procedimentos adotados durante a pesquisa respeitaram os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), referentes a pesquisas com seres humanos. Antes do início da coleta de dados, foi apresentado às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou o anonimato, a confidencialidade das informações, bem como o direito de desistência a qualquer momento. Assim, todo o processo foi conduzido de forma ética e responsável, resguardando os direitos e a dignidade das participantes da pesquisa.

3.1 Caracterização da Instituição

A pesquisa foi desenvolvida em uma Creche Municipal situada no bairro Mário Andreazza, no município de Bayeux/PB. A instituição, de caráter público, destina-se ao atendimento de crianças na faixa etária de um a seis anos, funcionando em período integral.

Sua estrutura física é composta por dez salas de referência, pátio externo, parquinho de areia, refeitório, cozinha, banheiros adaptados ao tamanho e necessidades das crianças, além de sala de direção e coordenação. As turmas são organizadas do Infantil I ao Infantil V, sendo cada uma acompanhada por uma professora regente, com o apoio de duas a quatro monitoras, a depender da demanda da turma.

No que se refere à equipe de gestão, a creche conta com uma diretora, uma supervisora e uma secretária, responsáveis por coordenar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido. Além disso, a instituição também busca ampliar as experiências das crianças por meio de atividades complementares, como aulas de ballet e a presença de uma professora de Educação Física, que semanalmente utiliza o pátio para propor diferentes práticas de movimento e jogos, fortalecendo o desenvolvimento motor e social das crianças.

Para a realização desta pesquisa, foram feitas sete visitas à instituição, durante as quais foram realizadas as observações de campo. Nesse período, foram

observadas cinco turmas, abrangendo desde o Infantil I até o Infantil V. Cada encontro foi destinado ao acompanhamento da rotina das crianças, permitindo observar o funcionamento das práticas pedagógicas, a forma como cada professora organizava seu trabalho e a interação estabelecida entre as crianças e os profissionais.

4. VOZES EM MOVIMENTO: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados coletados a fim de responder aos objetivos propostos para esta pesquisa. Para tanto, foi aplicado um questionário às docentes atuantes na Educação Infantil da creche investigada, no ano de 2025, que serão identificadas, ao longo do texto, como professoras A, B, C, D e E, a fim de preservar sua identidade.

A estrutura deste capítulo está organizada em dois tópicos principais. No primeiro, será apresentado o perfil das participantes, destacando suas características formativas e profissionais. No segundo, será realizada a análise das respostas fornecidas, refletindo acerca de como as professoras compreendem o papel das atividades de movimento na Educação Infantil, considerando seus benefícios para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças, os desafios enfrentados na implementação dessas práticas no cotidiano escolar e, por fim, os recursos e tipos de formação apontados como necessários para apoiar a integração eficaz do movimento no processo educativo.

4.1 Perfil das Professoras Participantes

A pesquisa contou com a participação de cinco docentes atuantes nas turmas do Infantil I ao Infantil V da creche investigada. Todos os questionários foram respondidos de forma individual e presencial, garantindo que cada participante tivesse a oportunidade de expressar suas percepções com autonomia. Durante o preenchimento, possíveis dúvidas levantadas pelas professoras foram esclarecidas pelo pesquisador, de modo a assegurar a compreensão correta das questões e a precisão das respostas.

As participantes foram identificadas ao longo do texto como professoras A, B, C, D e E, a fim de preservar suas identidades. O levantamento do perfil das docentes considerou aspectos como idade, tempo de experiência na Educação Infantil, formação acadêmica e vínculo empregatício. Esses dados são fundamentais para contextualizar as percepções e práticas das professoras, pois permitem compreender

como diferentes trajetórias profissionais e experiências podem influenciar a concepção e a implementação das atividades de movimento no cotidiano escolar.

O quadro 1 apresenta um resumo das características das docentes, considerando idade, tempo de experiência na Educação Infantil, formação acadêmica e vínculo empregatício, bem como a faixa etária das crianças atendidas.

Quadro 1 – Perfil das Professoras da Educação Infantil

Professora	Idade	Formação	Tempo de docência (EI)	Faixa etária atendida	Vínculo empregatício
A	Mais de 50 anos	Pedagogia	22 anos	1 a 2 anos	Contratada
B	31 a 40 anos	Pedagogia	7 anos	2 a 3 anos	Contratada
C	21 a 30 anos	Pedagogia	3 anos	3 a 4 anos	Contratada
D	Mais de 50 anos	Pedagogia	25 anos	4 a 5 anos	Contratada
E	41 a 50 anos	Pedagogia	4 anos	5 a 6 anos	Contratada

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras, 2025.

Observa-se que nenhuma das docentes possui especialização ou pós-graduação, fato que pode influenciar na forma como as atividades de movimento são planejadas e implementadas na rotina escolar. Além disso, nota-se diversidade de idade, tempo de experiência e faixa etária atendida, o que permite compreender diferentes perspectivas e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

4.2 Análise das Percepções das Professoras sobre as Atividades de Movimento

Este subtópico tem como objetivo analisar as percepções das docentes acerca das atividades de movimento na Educação Infantil, considerando seus benefícios para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças, os desafios enfrentados na

implementação dessas práticas, os recursos necessários e as estratégias consideradas eficazes.

Para facilitar a compreensão, a análise foi organizada em quatro seções principais, permitindo uma leitura crítica e articulada com os objetivos específicos da pesquisa: frequência e participação das crianças, benefícios percebidos, desafios e planejamento pedagógico, e recursos e estratégias para integrar o movimento ao cotidiano escolar.

Para compreender a regularidade com que as docentes incluem atividades de movimento em suas práticas pedagógicas, foi questionado: *“Com que frequência você inclui atividades de movimento (brincadeiras, circuitos motores, jogos corporais) no seu planejamento semanal?”*

Conforme apresentado no Quadro 2, todas as professoras afirmaram que realizam essas atividades diariamente, demonstrando a valorização do movimento como elemento central na rotina das crianças. Além disso, as docentes relataram que a participação das crianças é majoritariamente muito engajada, indicando que essas práticas são bem recebidas e estimulam o interesse e a interação entre as crianças.

Quadro 2 – Frequência das Atividades de Movimento e Participação das Crianças

Professora	Frequência de atividades de movimento	Participação das crianças
A	Diariamente	Muito engajadas
B	Diariamente	Muito engajadas
C	Diariamente	Engajadas
D	Diariamente	Muito engajadas
E	Diariamente	Muito engajadas

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras, 2025.

O Quadro 2 evidencia que todas as professoras incluem atividades de movimento diariamente em seu planejamento, e que as crianças participam de maneira engajada, indicando que essas práticas estão inseridas de forma consistente na rotina pedagógica. Essa observação pode ser compreendida à luz do que afirma Kuhlmann Jr. (1999):

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve na interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (Kuhlmann Jr., 1999, p. 57)

Nesse sentido, a prática diária das docentes não se restringe à mediação de saberes, mas busca proporcionar experiências significativas e diversificadas, nas quais o movimento constitui um meio privilegiado de interação com o ambiente e com os colegas. Essa perspectiva encontra respaldo em Wallon (1979), que enfatiza que o movimento é indissociável do desenvolvimento infantil, funcionando como instrumento de expressão, socialização e construção de conhecimento. Além disso, Vygotsky (1998) destaca que a ação motora está intimamente relacionada à mediação do aprendizado, permitindo que a criança construa relações entre suas experiências corporais e o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, durante o período de observação, foi possível identificar que essa prática planejada nem sempre se concretiza plenamente no cotidiano das turmas. Nas turmas das professoras A e B, por exemplo, o movimento foi trabalhado de forma mais pontual, estando presente majoritariamente apenas durante as vivências específicas de Movimento e Corporeidade, sem se estender para outros momentos da rotina diária. Em especial, na turma da professora A, no dia 21 de julho de 2025, a ausência de conexão com a internet impactou negativamente a organização da rotina, resultando em uma manhã menos estruturada, na qual as crianças foram deixadas à vontade apenas com brinquedos, sem a condução de atividades de movimento mais direcionadas. Além disso, diferentemente das demais turmas observadas anteriormente, não foi possível perceber um momento claro de acolhida, como o uso de músicas e danças para recepcionar as crianças (Diário de campo, 21 de julho de 2025).

Essas observações revelam que, embora as docentes reconheçam a importância do movimento na rotina e o planejem com frequência, fatores como limitações estruturais ou imprevistos do cotidiano escolar podem interferir na efetivação dessas práticas. Ainda assim, a intenção pedagógica permanece alinhada com os princípios defendidos por Kuhlmann Jr. (1999), Wallon (1979) e Vygotsky (1998), ao buscar promover o desenvolvimento integral das crianças por meio do movimento, respeitando seus ritmos, interesses e potencialidades.

Para investigar os benefícios das atividades de movimento, foi questionado às professoras: *“Na sua percepção, quais são os principais benefícios das atividades de movimento para as crianças?”*

Conforme apresentado no Quadro 3, todas as docentes destacaram aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, coordenação e equilíbrio, atenção e concentração, sendo que algumas também enfatizaram a socialização, cooperação e expressão de emoções.

Quadro 3 – Principais Benefícios Percebidos das Atividades de Movimento

Professora	Benefícios apontados
A	Desenvolvimento motor; Coordenação e equilíbrio; Atenção e concentração; Relações sociais e cooperação; Expressão de emoções.
B	Desenvolvimento motor; Coordenação e equilíbrio; Atenção e concentração.
C	Desenvolvimento motor; Coordenação e equilíbrio; Atenção e concentração; Relações sociais e cooperação.
D	Desenvolvimento motor; Coordenação e equilíbrio; Atenção e concentração.
E	Desenvolvimento motor; Coordenação e equilíbrio; Atenção e concentração; Relações sociais e cooperação.

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras, 2025.

Os dados obtidos evidenciam que as atividades de movimento vão além do simples deslocamento ou exercício físico. Conforme destaca o RCNEI (Brasil, 1998b, p. 18), “o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço”, indicando que essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Além disso, Gonçalves e Gusi (2019, p. 61) ressaltam que “quando a criança cria uma estrutura para seu próprio corpo, de forma consciente e inconsciente, desperta para compreender-se melhor no espaço e no tempo”, evidenciando que o movimento contribui para a percepção corporal e para o desenvolvimento da consciência espacial. Da mesma forma, Teixeira (2019, p. 168) afirma que “o desenvolvimento cognitivo também é perceptível com a prática de atividades psicomotoras adequadas e planejadas para cada estágio de desenvolvimento”, mostrando a relação direta entre experiências corporais e aquisição de habilidades cognitivas.

Portanto, os resultados das respostas das professoras confirmam que o movimento diário na rotina escolar proporciona experiências significativas e diversificadas, favorecendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também a socialização, a atenção, a concentração e a construção de conhecimentos, em consonância com os princípios defendidos pelo RCNEI (1998), Gonçalves e Gusi (2019) e Teixeira (2019).

Para compreender melhor os obstáculos enfrentados pelas professoras na implementação das atividades de movimento, foi solicitado que relatassem os principais desafios que encontram em sua prática cotidiana. Para isso, foram questionadas com a seguinte pergunta: *“Quais desafios você enfrenta ao propor atividades de movimento?”*

As respostas permitem identificar questões relacionadas à atenção das crianças, à diversidade de habilidades, ao engajamento e à disponibilidade de recursos, fornecendo subsídios importantes para a reflexão sobre o planejamento pedagógico e a eficácia das atividades.

O Quadro 4 organiza as informações por professora, evidenciando as dificuldades percebidas e possibilitando uma análise detalhada e comparativa entre as respostas, permitindo identificar padrões, semelhanças e especificidades de cada contexto.

Quadro 4 – Desafios na Implementação das Atividades de Movimento

Professora	Desafios apontados
A	Manter a atenção das crianças em um mundo cheio de estímulos.
B	Cuidar de todas as crianças e atenção individual.
C	Conciliar propostas de movimento com diferentes níveis de desenvolvimento.
D	Nenhum desafio.
E	Diversidade de alunos, falta de recursos, engajamento e necessidade de adaptação.

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras.

A análise dos dados evidencia que, embora todas as professoras incluam atividades de movimento diariamente, a percepção de desafios varia conforme a experiência profissional, a faixa etária atendida e os recursos disponíveis. As professoras A e B identificam como principal desafio a manutenção da atenção das crianças e o cuidado para garantir que todas participem das atividades de movimento. Essa percepção encontra respaldo teórico em Vayer e Toulouse (1985, p. 25-26), que destacam que “a aprendizagem deve ser compreendida como a integração, pelo indivíduo, de meios de ação cada vez mais elaborados” e que “é preciso que a criança tenha desejo de agir; é preciso, sobretudo, que o indivíduo seja sujeito de sua ação, isto é, de sua aprendizagem”.

Dessa forma, percebe-se que, para que o movimento seja efetivo como prática pedagógica, é fundamental que a criança esteja motivada e engajada, tornando-se participante ativa de sua própria aprendizagem. As dificuldades relatadas pelas professoras A e B refletem, portanto, a necessidade de estratégias que despertem o interesse das crianças, incentivem sua iniciativa e possibilitem a construção de conhecimentos a partir de suas experiências corporais.

Além disso, essas observações indicam que o planejamento das atividades deve ser sensível às características individuais, oferecendo propostas diversificadas e adaptadas ao ritmo e aos interesses de cada criança, de modo a integrar movimento, atenção e aprendizagem de forma harmoniosa.

A professora C destaca a necessidade de adaptar as atividades de movimento às diferentes habilidades e ritmos das crianças, evidenciando a diversidade presente na turma. Essa percepção pode ser fundamentada nas contribuições de Wallon (1941), que ressalta que, desde o início do desenvolvimento infantil, a criança estabelece relações de comunicação com o meio através de seus movimentos corporais, utilizando o corpo como instrumento para se aproximar do outro e satisfazer suas necessidades (apud Mahoney, 2000).

Além disso, conforme a criança avança no desenvolvimento, a interação com o meio permite a aprendizagem de novas formas de comunicação e expressão, sendo que “o andar, a fala e a exploração de objetos e do espaço promovem autonomia e independência” (Garanhani, 2004, p. 24). Portanto, a necessidade apontada pela professora C de adaptar atividades não se restringe apenas ao nível motor, mas envolve também a organização do espaço, a variedade de materiais e a diversidade de experiências, garantindo que todas as crianças possam explorar, interagir e aprender de forma significativa.

A professora D não identifica desafios na implementação das atividades de movimento, o que pode ser atribuído à sua experiência extensa e ao domínio das estratégias pedagógicas, permitindo-lhe organizar atividades que atendam às necessidades das crianças de forma eficaz. Durante a observação, foi possível constatar que a professora D lida muito bem com o desenvolvimento das atividades, mesmo sendo responsável por uma turma numerosa. Ela demonstra habilidade em adaptar as propostas e integrar a participação de todas as crianças, garantindo que cada uma se envolva de forma significativa nas práticas motoras (Diário de Campo, 30 de julho de 2025). Essa percepção é consistente com Teixeira (2019, p. 168), que destaca que “professores experientes conseguem planejar experiências psicomotoras adequadas, promovendo desenvolvimento cognitivo, motor e social de forma integrada”.

Por outro lado, a professora E aponta múltiplos desafios, incluindo diversidade de habilidades, engajamento e falta de recursos, evidenciando que o contexto físico, pedagógico e material influencia diretamente a eficácia das atividades de movimento. Essa percepção reforça a necessidade de planejamento adaptativo e flexível, que considere as diferenças individuais, promova a participação ativa de todas as crianças e utilize recursos e materiais adequados para cada faixa etária e habilidade.

Durante o período de observação, também foi possível constatar que um dos principais desafios enfrentados pelas docentes se refere ao espaço físico limitado das salas, o que impacta tanto no planejamento quanto na execução das atividades de movimento. O ambiente, por vezes, não oferece condições suficientes para a livre exploração corporal das crianças, restringindo as possibilidades de deslocamento, jogos e vivências motoras mais amplas. A falta de recursos e materiais apropriados também se mostrou um obstáculo recorrente, exigindo que muitas professoras adaptassem suas propostas com os materiais disponíveis, demonstrando criatividade e flexibilidade, mas, ao mesmo tempo, evidenciando a carência de suporte institucional necessário para qualificar essas experiências (Diário de campo, 2025).

Essas percepções revelam que o planejamento pedagógico das atividades de movimento precisa considerar não apenas os objetivos de desenvolvimento motor, cognitivo e social, mas também as condições concretas de implementação, como espaço físico, disponibilidade de materiais e apoio da instituição. Assim, o movimento deixa de ser apenas uma prática física e passa a constituir uma prática pedagógica significativa para a construção de experiências integradoras e inclusivas, promovendo “desenvolvimento cognitivo, motor e social de forma integrada” (Teixeira, 2019, p. 168), além de apoiar os princípios da Educação Infantil estabelecidos pelo RCNEI (Brasil, 1998b).

Para compreender quais recursos e apoios são percebidos como essenciais pelas professoras, foi solicitado que indicassem os elementos que facilitariam a integração das atividades de movimento no cotidiano da turma. Para isso, foram questionadas com a seguinte pergunta: *“Quais recursos ou apoios você considera necessários para integrar melhor as atividades de movimento no cotidiano da turma?”*

As respostas obtidas refletem a necessidade de materiais diversificados, ambientes adequados e apoio institucional, evidenciando a importância de condições físicas e pedagógicas favoráveis para o desenvolvimento integral das crianças. O Quadro 5 organiza as informações por professora, permitindo uma análise detalhada das percepções e destacando os elementos considerados prioritários para o planejamento e a implementação efetiva das atividades de movimento.

Quadro 5 – Recursos e apoios necessários segundo as professoras

Professora	Recursos/Apoios necessários
A	Apoio da direção escolar para aquisição de materiais utilizados nas atividades.
B	Jogos educativos, bumbolês, circuitos com cordas e bolinhas.
C	Espaços estruturados, materiais diversificados (cordas, bolas, bumbolês) e formações continuadas.
D	Materiais que enriquecem o aprendizado e estimulam desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial (brinquedos, massa de modelar, músicas, espelhos, panos, roupas para brincar).
E	Espaço físico adequado e seguro, materiais simples (cones, cordas, colchonetes, sucata), equipamentos sonoros e visuais, recursos para registro e reflexão (caderno, materiais visuais para demonstração).

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras, 2025.

A análise das respostas evidencia diferentes percepções entre as docentes sobre os recursos e apoios fundamentais para integrar o movimento no cotidiano da Educação Infantil.

A professora A ressalta a relevância do suporte da direção escolar como recurso essencial. Essa observação revela que o trabalho pedagógico, sobretudo em atividades de movimento, não pode ser pensado de forma isolada pelo/a professora/a, mas precisa ser respaldado por políticas institucionais, organização da rotina e fornecimento de materiais adequados. Esse achado está de acordo com Oliveira (2010), que destaca que a efetivação das práticas pedagógicas depende de condições organizacionais favoráveis, permitindo que os educadores proponham experiências diversificadas com segurança e confiança.

As professoras B e C destacaram a necessidade de materiais diversificados, como cordas, bolas e bumbolês, além da importância de espaços estruturados. Essas respostas evidenciam que a oferta de recursos concretos possibilita experiências significativas, estimulando coordenação motora, equilíbrio, atenção e socialização. A professora C também mencionou a importância da formação continuada, indicando

que capacitações permanentes são essenciais para o planejamento e a condução pedagógica das atividades de movimento, reforçando a necessidade de preparo docente para atuar na Educação Infantil (Oliveira, 2010; Kramer, 2005).

A professora D ampliou a discussão ao mencionar recursos que favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a cognição, a sensorialidade e a expressão criativa, como músicas, espelhos, panos e roupas para brincar. Essa perspectiva se alinha às contribuições de Sayão (2009) e Kramer (2005), que ressaltam que o movimento constitui uma linguagem própria da infância, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais, sendo instrumento de expressão e construção de significados.

A professora E enfatizou a importância de um espaço físico seguro e ao ar livre, aliado a materiais simples, como cones, cordas e colchonetes, complementados por recursos sonoros e visuais. Sua resposta evidencia que o movimento precisa de ambientes estimulantes, organizados e motivadores, nos quais a criança se sinta instigada a explorar, interagir e criar. Essa constatação reforça a importância do planejamento e da organização do espaço físico na Educação Infantil (Kramer, 2005; Oliveira, 2010).

Durante o período de observação, foi possível constatar que a limitação do espaço físico é um dos principais obstáculos enfrentados pelas professoras no desenvolvimento de atividades de movimento. De modo geral, as docentes se restringem ao espaço interno da sala, o que compromete a realização de propostas que demandam deslocamento, interação em grupo e exploração corporal mais ampla.

Embora a escola possua um pátio, esse espaço não está disponível para uso contínuo pelas professoras, pois é destinado especificamente às vivências de "Movimento e Corporeidade", conduzidas por outra educadora em horários determinados. Além disso, o pátio também é dividido com o parquinho, utilizado para momentos de recreação livre, o que limita ainda mais a sua funcionalidade como ambiente pedagógico para as demais turmas (Diário de campo, 2025).

Essa organização institucional do espaço, embora atenda a uma proposta pedagógica específica, acaba dificultando a integração do movimento como prática cotidiana nas demais experiências de aprendizagem, obrigando as professoras a adaptarem suas atividades dentro de espaços restritos, com poucos recursos. A falta de materiais apropriados também foi evidente, sendo necessário que as educadoras

utilizem sua criatividade para ressignificar objetos simples ou reutilizáveis, a fim de promover experiências motoras mínimas.

Essas observações reforçam a importância de um planejamento institucional que considere o uso compartilhado e pedagógico dos espaços escolares, de forma organizada e flexível, garantindo que todas as crianças tenham acesso frequente a experiências corporais significativas, conforme propõe a BNCC (2017).

Dessa forma, observa-se que a integração do movimento no cotidiano da Educação Infantil exige a articulação entre apoio institucional, disponibilização de recursos materiais e espaciais, bem como investimentos na formação docente. Essas condições garantem experiências corporais diversificadas e enriquecedoras, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, de forma alinhada às orientações da BNCC (2017), que reconhece o corpo como protagonista na aprendizagem e expressão infantil.

Para compreender como as docentes percebem a relação entre movimento e desenvolvimento infantil, foi realizada a seguinte pergunta: *“Você acredita que o movimento contribui para o desenvolvimento integral da criança? Por quê?”*

As respostas obtidas permitem identificar de que maneira cada professora entende o papel do movimento no processo educativo, destacando diferentes dimensões motoras, cognitivas, sociais, afetivas e expressivas. Essas percepções, quando analisadas em conjunto, oferecem uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre a importância do corpo e da ação no desenvolvimento integral da criança.

Quadro 6 – Percepção das professoras sobre a contribuição do movimento para o desenvolvimento integral da criança

Professora	Respostas
A	Reconhece que o movimento é fundamental desde a fase inicial, permitindo que a criança explore o mundo e construa conhecimento ao longo do tempo.
B	Destaca que o movimento auxilia no desenvolvimento físico e motor, além de fortalecer a socialização entre as crianças.
C	Ressalta que o movimento é essencial para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a concentração, a atenção e a criatividade.

D	Afirma que o movimento contribui para o bem-estar emocional, permitindo que a criança expresse seus sentimentos e interaja de forma mais livre.
E	Considera que o movimento favorece todas as áreas do desenvolvimento, integrando aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos.

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras.

A análise das respostas das professoras evidencia um consenso sobre a importância do movimento como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Cada docente enfatiza aspectos distintos, mas complementares, demonstrando uma compreensão ampliada de como o movimento ultrapassa a dimensão motora e alcança o campo cognitivo, social e emocional.

As professoras A e B associam o movimento à exploração do ambiente e ao desenvolvimento físico e motor, destacando também sua função socializadora. A professora A reforça que o movimento é fundamental desde a fase inicial, permitindo que a criança explore o mundo e contraia conhecimento ao longo do tempo. Essa percepção encontra respaldo em Sayão (2002), ao afirmar que o movimento é uma forma de mediação entre a criança e o mundo, possibilitando interações que constroem aprendizagens significativas e ampliam sua autonomia.

Já a professora C aponta para a contribuição do movimento no desenvolvimento cognitivo, ressaltando que atividades corporais estimulam concentração, atenção e criatividade. Essa ideia dialoga com Vygotsky (1998), para quem o aprendizado é resultado das interações sociais mediadas, e o corpo, ao se mover, constitui-se como um dos principais mediadores desse processo.

A professora D valoriza a dimensão emocional, ao considerar o movimento como meio de expressão dos sentimentos e de liberdade para interagir. Essa perspectiva se aproxima de Wallon (1970), que atribui ao movimento um papel expressivo e afetivo, sendo fundamental para a constituição da personalidade infantil.

Por fim, a professora E comprehende o movimento de forma integrada, abarcando as dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Essa visão mais ampla sintetiza as demais percepções e corrobora a perspectiva de que o

desenvolvimento integral se concretiza quando o movimento é compreendido como linguagem e experiência educativa.

Para finalizar a coleta de percepções, foi realizada a seguinte pergunta às docentes: *“Tem alguma sugestão ou prática que considera eficaz para promover o movimento de forma significativa na Educação Infantil?”*

O objetivo dessa indagação foi identificar estratégias, metodologias e práticas concretas que as professoras consideram eficientes para estimular o corpo, a criatividade, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças. As respostas permitem compreender como as docentes aplicam seus conhecimentos pedagógicos no cotidiano escolar e como articulam o movimento às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Quadro 7 - Sugestões e práticas eficazes para o movimento na Educação Infantil

Professora	Sugestão/Prática
A	Utilizar materiais acessíveis, permitindo que as crianças observem e reproduzam atividades em casa.
B	Propor atividades lúdicas, diversificadas e integradas à rotina, estimulando a psicomotricidade.
C	Realizar circuitos motores, jogos cooperativos, danças e brincadeiras que incentivem o corpo e a convivência social de forma lúdica.
D	Trabalhar sempre o lúdico, com jogos, brincadeiras e musicalização prazerosa, proporcionando diversão e aprendizado.
E	Valorizar o interesse da criança, criando um ambiente rico em materiais e oportunidades para exploração livre, dança, jogos de pegar e arremessar, e exploração de caixas, bolas e outros materiais.

Fonte: Elaborado a partir das respostas das professoras, 2025.

A análise das respostas evidencia que ludicidade, dança e brincadeira são elementos centrais nas práticas docentes.

A Professora A destaca o uso de materiais acessíveis, permitindo que as crianças reproduzam atividades em casa, promovendo autonomia, exploração

corporal e conhecimento sobre o próprio corpo. Essa prática dialoga com Almeida (2016, p. 65), que afirma que “brincar é criar vínculos e possibilita estabelecer relações. Ao propiciar situações lúdicas, de jogo, estamos estimulando a constituição de vínculos e a educação de pessoas sensíveis ao olhar e ao diálogo”. Assim, a proposta da professora A contribui para a continuidade da aprendizagem e fortalecimento de vínculos entre criança, família e escola.

No entanto, durante a observação na turma da professora A, foi possível perceber que, na ausência de recursos e conexão com a internet, a prática foi pouco direcionada. As crianças ficaram livres com brinquedos, sem propostas estruturadas de movimento. A falta de planejamento alternativo prejudicou o aproveitamento do tempo e o estímulo motor, o que revela uma lacuna entre a intenção e a prática cotidiana. (Diário de campo, 21 de julho de 2025)

Professora B enfatiza atividades lúdicas integradas à rotina, estimulando psicomotricidade e socialização. Essa perspectiva reforça que o movimento mediado pelo lúdico permite experiências significativas, alinhando-se a Marques (2012, p. 35), que destaca: “é primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações – e não imposições. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas incentivadas, recombinações realizadas”. A integração do lúdico e da rotina pedagógica estimula a participação ativa e a cooperação entre as crianças.

Durante a observação da turma da professora B, foi notável que o movimento ocorria de forma pontual, principalmente durante a vivência de “Movimento e Corporeidade”. Fora desses momentos, as crianças permaneceram muito tempo sentadas ou realizando atividades mais estáticas, com pouca exploração corporal ao longo do restante da rotina. (Diário de campo, 23 de julho de 2025)

A Professora C propõe circuitos motores, jogos cooperativos, danças e brincadeiras, articulando movimento e convivência social de forma lúdica. Essa abordagem evidencia a relevância do brincar como mediador do aprendizado motor, cognitivo e social, articulando-se ao que afirma Capri (2015, p. 290): “a ludicidade faz parte do universo infantil, e permitir o lúdico não descaracteriza a dança. A criança brinca e aprende brincando. O trabalho lúdico em propostas de dança na Educação

Infantil possibilita novas relações, e não imposições". A proposta da professora C integra corpo, socialização e expressão de forma consciente e prazerosa.

Na turma da professora C, observou-se um equilíbrio entre propostas planejadas e liberdade de movimento. Embora o espaço físico fosse limitado, a professora utilizou estratégias criativas para montar pequenos circuitos dentro da sala, adaptando os materiais disponíveis e favorecendo a participação ativa das crianças. (Diário de campo, 25 de julho de 2025)

A Professora D destaca a importância do lúdico e da musicalização, ressaltando que diversão e prazer são essenciais para engajar as crianças nas práticas de movimento. A perspectiva lúdica reforça que o movimento deve ser prazeroso, motivador e centrado na criança, fortalecendo não apenas habilidades motoras, mas também a atenção, autonomia e expressão afetiva.

Foi perceptível o domínio da professora D na condução das atividades de movimento, destacando-se o uso frequente da musicalização como recurso central para envolver as crianças nas propostas. Mesmo com uma turma numerosa, a educadora soube organizar o espaço e propor atividades musicais e corporais envolventes, mantendo o engajamento da maioria. Sua prática demonstra que a experiência docente pode compensar a limitação de recursos físicos e materiais. (Diário de campo, 30 de julho de 2025)

A Professora E valoriza os interesses individuais e sugere ambientes ricos em materiais para exploração livre, dança e jogos variados, evidenciando que o espaço, os materiais e as atividades diversificadas ampliam as oportunidades de desenvolvimento integral. Esta abordagem alinha-se com Almeida (2016) e Marques (2012), destacando que a ludicidade e a diversidade de experiências favorecem a constituição de vínculos, a autonomia, a expressão de sentimentos e a socialização.

Apesar da intencionalidade pedagógica nas propostas da professora E, foi possível observar que sua prática enfrenta importantes desafios. A falta de recursos adequados e o espaço físico reduzido limitam o alcance das atividades. Além disso, notou-se a falta de interesse de algumas crianças durante as propostas de movimento, o que evidencia a necessidade de estratégias mais diversificadas e alinhadas aos interesses do grupo para garantir maior engajamento e participação. (Diário de Campo, 13 de agosto de 2025)

Em síntese, as docentes reconhecem que dança, brincadeira e ludicidade são práticas complementares e essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A integração dessas práticas permite experiências significativas, prazerosas e diversificadas, que articulam aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, promovendo a constituição de vínculos, a socialização e o aprendizado de forma lúdica e consciente, conforme evidenciado nas fundamentações de Capri (2015), Almeida (2016) e Marques (2012).

5. SÍNTESES EM MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto das práticas corporais na Educação Infantil, o movimento se revela como instrumento fundamental de exploração, expressão e aprendizagem. Ele permite à criança desenvolver-se de forma integral, articulando dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas, e favorece experiências significativas que promovem autonomia, socialização e construção do conhecimento. Essa perspectiva evidencia que valorizar o corpo e o movimento na Educação Infantil é essencial para a formação de crianças ativas, criativas e capazes de interagir plenamente com o meio em que vivem. Dessa forma, o movimento não se limita a uma prática física, mas constitui uma prática pedagógica estratégica para integrar aprendizagem, expressão emocional e desenvolvimento integral, reafirmando sua centralidade na educação infantil.

Em síntese, a pesquisa possibilitou atender aos objetivos do estudo: identificar os principais benefícios das atividades de movimento, explorar os desafios enfrentados pelos docentes e compreender os recursos e tipos de formação necessários para apoiar a integração dessas práticas na Educação Infantil. Os resultados indicaram que, apesar de desafios como salas pequenas, falta de recursos adequados e diversidade de habilidades das crianças, as atividades de movimento constituem um instrumento pedagógico central, contribuindo de maneira consistente para o desenvolvimento integral, integrando dimensões motoras, cognitivas, sociais e afetivas (Wallon, 1990; Kramer, 2005; Sayão, 2009; Oliveira, 2010).

Durante o período de observação, percebeu-se que as docentes utilizavam estratégias criativas e variadas, como músicas, danças, circuitos motores e bumbolês, promovendo experiências corporais diversificadas, significativas e prazerosas. Nas turmas a partir do Infantil III, as atividades de movimento estavam mais integradas ao cotidiano escolar, enquanto nas turmas de crianças menores concentravam-se principalmente nas vivências de “Movimento e Corporeidade”. Essa diferenciação evidencia a importância de adaptar as propostas pedagógicas à faixa etária e às habilidades de cada criança, de modo a favorecer a participação efetiva de todos.

As docentes destacaram que as atividades de movimento vão além do desenvolvimento físico, contribuindo também para atenção, concentração, socialização, expressão de emoções e autonomia das crianças, evidenciando a

compreensão ampla do seu papel pedagógico. Observou-se, ainda, que turmas maiores ou com diversidade de habilidades demandam planejamento flexível e estratégias diferenciadas, garantindo que as atividades mantenham seu caráter lúdico e educativo, ao mesmo tempo em que atendem às necessidades individuais de cada criança.

Outro ponto relevante refere-se aos recursos e apoios necessários para que as práticas de movimento sejam eficazes. As docentes apontaram três dimensões principais: o apoio institucional e da gestão escolar, que possibilita planejamento e disponibilização de materiais; a existência de espaços e recursos adequados; e a formação continuada, que oferece atualização pedagógica e ampliação das práticas docentes. Esses elementos são fundamentais para superar desafios relacionados à gestão da turma, engajamento das crianças e limitações materiais, assegurando que o movimento seja plenamente integrado à rotina escolar.

Portanto, a investigação reforça a importância de valorizar o corpo e o movimento como protagonistas na Educação Infantil. Garantir condições adequadas, suporte institucional e formação continuada permite aos/as docentes criar experiências ricas, lúdicas e diversificadas, que consolidam a aprendizagem, estimulam a autonomia, fortalecem os vínculos sociais e promovem o desenvolvimento integral das crianças. O estudo evidencia que, ao compreender e aplicar o movimento como prática pedagógica essencial, é possível transformar o cotidiano escolar, tornando-o mais inclusivo, significativo e capaz de atender às necessidades de todas as crianças, reafirmando a centralidade dessa prática no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?**: uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNARTT, Maria Lúcia. Infância, criança e educação infantil: sentidos e significados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 13-28, 2012.
- BERNARTT, Paulo. **Infância e sociedade**: relações entre crianças e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/educacao-basica/bancc>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 19 set. 2025.
- BRASIL. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2009
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 19 de setembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V .: il. Formação pessoal e social.
- CAPRI, Fabiana Soares. A dança na Educação Infantil: um olhar para a prática pedagógica. In: CAMARGO, D.; SANTA CLARA, C. W. (Org.). **Educar a criança do século XXI**: outro olhar, novas possibilidades. Curitiba: InterSaber, 2015. p. 284-299.

COSTA, Maria de Fátima. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FERNANDES, Florestan; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A infância na história. In: KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Florestan (orgs.). **Infância e educação: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 133-154.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. (2004). **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco, **Psicomotricidade Relacional**: conhecendo o método e a prática do psicomotricista. Curitiba: InterSaberes, 2019.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **Educação infantil**: fundamentos e práticas. São Paulo: Pioneira, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados. p. 51-65. 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. (2000). Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.. **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MATTOS, Maria da Graça de; NEIRA, Marcos Garcia. O papel do movimento na Educação Infantil. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NIEHUES, Marianne Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. Santa Catarina: **Rev. Técnico Científica** (IFSC), 2012. v. 3, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acesso: 24 ago. 2025.

NIEHUES, Maria Aparecida; COSTA, Lúcia Maria Vaz Peres. Infância: conceitos, histórias e políticas. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (orgs.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 135-160.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Cuidado e educação na infância**: práticas pedagógicas e desenvolvimento integral. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio de 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: MANUEL, Pinto; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação. Portugal: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), 2005. p. 361-378.

SAYÃO, Maria de Lourdes. **Educação infantil**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 4, n. 5, p. 1-11, 2002.

SOUZA, Renata Kerr de; GARCIA, Edelir Salomão. Um novo olhar: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação. Perspectiva em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 2, n. 3, jan./jun. 2015.

TEIXEIRA, Karyn Liane, **O universo lúdico**: no contexto pedagógico. Curitiba: Intersaber, 2019.

VAYER E TOULOUSE, Pierre. **Linguagem corporal**: a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

YGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução da criança**. Lisboa: Edições 70, 1970.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Esta é uma pesquisa sobre a importância das atividades de movimento na Educação Infantil e será desenvolvida por Camila de França Costa Silva, estudante do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim.

O objetivo da pesquisa é compreender como as atividades de movimento são realizadas e percebidas na Educação Infantil.

Solicitamos a sua colaboração para a realização da pesquisa respondendo ao questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. E informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde dos envolvidos no estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), concordo em participar da pesquisa e dou o meu consentimento para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia do documento.

Local e data: _____

Nome completo do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

RG: _____

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora responsável: Camila de França Costa Silva - (83) 98654-5939

APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Questionário de Pesquisa – Professoras da Educação Infantil

Parte I - Perfil

Nome completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino () Prefere não informar

Idade: () Menos de 20 anos () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos () Mais de 50 anos

Função/Cargo que ocupa atualmente na instituição: _____

Vínculo empregatício: () Concursado(a)/Efetivo(a) () Contratado(a)
temporário(a)

() Outro: _____

Tempo de experiência na Educação Infantil: () Menos de 1 ano () 1 a 3 anos

() 4 a 6 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos

Formação acadêmica (graduação):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Você possui pós-graduação? () Sim () Não.

Se sim, informe:

Tipo (especialização, mestrado, doutorado): _____

Área: _____

Instituição: _____

Questionário para Professores(as) da Creche – Atividades de Movimento na Educação Infantil

Parte II – Informações gerais

1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () Mais de 6 anos

2. Qual faixa etária você atende?

() 0 a 1 ano () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () Todas as faixas

Parte III – Percepção sobre atividades de movimento

3. Com que frequência você inclui atividades de movimento (brincadeiras, circuitos motores, jogos corporais) no seu planejamento semanal?

() Diariamente () 2 a 3 vezes por semana

() 1 vez por semana () Raramente/Nunca

4. Na sua percepção, quais são os principais benefícios das atividades de movimento para as crianças? (Assinale os que se aplicam)

- () Desenvolvimento motor () Coordenação e equilíbrio
() Atenção e concentração () Relações sociais e cooperação
() Expressão de emoções () Outro: _____

5. Como você percebe a participação das crianças nessas atividades?

- () Muito engajadas () Engajadas () Pouco engajadas () Não participam

Parte IV – Planejamento e desafios

6. Quais desafios você enfrenta ao propor atividades de movimento?

7. Você sente que possui formação suficiente para planejar experiências de movimento de forma intencional e pedagógica?

- () Sim () Parcialmente () Não

8. Quais recursos ou apoios você considera necessários para integrar melhor as atividades de movimento no cotidiano da turma?

Parte V – Observações e sugestões

9. Você acredita que o movimento contribui para o desenvolvimento integral das crianças? Por quê?

10. Tem alguma sugestão ou prática que considera eficaz para promover o movimento de forma significativa na Educação Infantil?
