

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Jéssica Camila da Silva Almeida**

**A MOTRICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

**JÉSSICA CAMILA DA SILVA ALMEIDA**

**A MOTRICIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pró-Reitoria de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional.

Trabalho final : modelo e formatação / Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional ; Jéssica Camila da Silva Almeida. São Caetano do Sul: USCS, 2023.

97 f. : il.

1. Normalização da documentação. 2. Trabalho final de mestrado profissional. 3. Dissertação. 4. Documentos (elaboração). 5. Documentos eletrônicos. I. Almeida, Jéssica Camila da Silva.

CDD

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/09/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Prof (a). Dr.(a.) Marta Regina Paulo da Silva (Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Neide de Aquino Noffs (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar à Deus que em sua infinita bondade, através de sua graça me tornou filha Dele, me salvou e hoje sou livre e que me permitiu chegar até aqui.

À minha querida, presente e amada mãe que dentro de sua sabedoria ensinada pela vida sempre esteve de pé na plateia para me aplaudir mais por tantas vezes me carregou no colo, e carrega até hoje sem ela com certeza eu não teria conseguido.

Ao legado de Dona Maria Rosa ( que hoje já está com o Senhor), minha avó analfabeta, negra e empregada doméstica, que me ensinou a ser honesta, perseverante, e o maior de todos à em nosso Senhor Jesus Cristo.

Não podia de deixar de agradecer a paciência e compreensão das minhas tias que sempre buscaram me incentivar cada uma a sua maneira sempre na torcida pelo meu sucesso.

As minhas amigas e irmãs em Cristo, Lidiane e Kelly que me sustentaram de joelhos em oração para que eu estivesse de pé. Vocês foram bençãos na minha vida.

Patrícia e Cacilda duas amigas que a escola me deu e que andaram comigo passo a passo nesta jornada, minhas confidentes e incentivadoras.

Minhas gestoras pela compreensão durante estes dois anos de mestrado no que se refere as minhas falhas e atrasos.

Quero prestar uma homenagem e minha eterna gratidão a Maíra(em memória) , uma professora particular que tive na sexta série e que viu em mim aquilo que ninguém havia visto, uma menina tímida mais com muito potencial, me fez florescer para o universo deste mundo letrado.

*Mudanças não são fáceis nem instantâneas, mas é bom saber que para esta difícil tarefa não estamos sozinhos, pois Jesus está ao nosso lado, ajudando-nos a renovar nosso pensar e até nosso sentir. Assim, também nossas ações serão diferentes.*

*Somente uma transformação no pensar produz mudança no agir.*

*(Carlise Tiede Kaser)*

## RESUMO

A infância é uma fase extremamente importante para o indivíduo, pois, nesse período, são proporcionadas às crianças experiências que podem contribuir ou não às outras fases da vida. Um bom trabalho com a motricidade desde a Educação Infantil, portanto, é capaz de proporcionar à criança realizar as atividades do dia a dia para se tornar mais independente, marcando sua importância para vida da criança no hoje, seu desenvolvimento e aprendizagem, a construção da sua identidade e no caso do corpo o fato de que as crianças aprendem com todo o seu corpo. Partiu da seguinte questão: Qual a compreensão que as professoras e professores de educação infantil possuem sobre a motricidade da criança e que relações estabelecem com suas práticas pedagógicas? O objetivo geral foi compreender como os professores e as professoras da educação infantil entendem a motricidade da criança e como a consideram em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos foram: Identificar a compreensão que os professores possuem sobre a motricidade da criança; verificar a aplicabilidade da motricidade em suas práticas pedagógicas; construir um projeto de trabalho para as crianças da educação infantil. Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa descritiva e exploratória de cunho qualitativo com a finalidade de averiguar a presença, ou inexistência, do trabalho voltado a motricidade na prática pedagógica. Foi organizada em quatro etapas de pesquisa, sendo a primeira destinada à revisão bibliográfica. Na segunda etapa foram elaborados os tópicos de discussão dos grupos, já na terceira se deu em campo, com professores da educação infantil da rede privada de Santo André. Para complementar os dados obtidos da pesquisa de campo foi elaborado um questionário com base nos tópicos discutidos no grupo focal, através do *Google Forms*, e enviado a todos os participantes da pesquisa, via *WhatsApp*. Por último, foi realizada a elaboração do produto final. Quanto aos resultados, os professores entendem que a motricidade desempenha um papel crucial na educação infantil, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento global da criança. Ao final da pesquisa, foi proposta uma sequência didática, intitulada “Motricidade e aprendizagem na educação infantil: contribuições à prática pedagógica”.

**Palavras-chave:** formação de professores; motricidade; educação infantil. práticas pedagógicas; sequência didática.



## ABSTRACT

Childhood is an extremely important phase for the individual, because, during this period, experiences are provided to children that may or may not contribute to other phases of life. A good job with motor skills since Kindergarten, therefore, is capable of allowing the child to carry out day-to-day activities to become more independent, marking its importance for the child's life today, its development and learning, the construction of its identity and in the case of the body the fact that children learn with their whole body. It started from the following question: What is the understanding that teachers of early childhood education have about the child's motricity and what relationships do they establish with their pedagogical practices? The overall objective was to assimilate how early childhood education teachers understand children's motor skills and how they consider them in their pedagogical practices. The specific objectives were: To identify the understanding that teachers have about the child's motricity; Check the applicability of motricity in their pedagogical practices; Build a work project for kindergarten children. In this perspective, we propose a descriptive and exploratory research of a qualitative nature with the purpose of verifying the presence, or non-existence, of the concept of motricity in the pedagogical practice. It was organized into four stages of research, the first of which was intended for a bibliographic review. In the second stage, the topics for discussion of the groups were elaborated, while in the third, it took place in the field, with teachers of early childhood education in the private network of Santo André. To complement the data obtained from the field research, a questionnaire was prepared based on the topics discussed in the focus group, using Google Forms, and sent to all research participants via whatsapp. Finally, the final product was prepared. As for the results, the teachers understand that psychomotricity plays a crucial role in early childhood education, as it is directly related to the overall development of the child. At the end of the research, a didactic sequence was proposed, entitled "Motricity and learning in early childhood education: contributions to pedagogical practice".

**Keywords:** teacher training; motor skills; child education. pedagogical practices; following teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Principais características do grupo focal na área da enfermagem.....	45
Figura 2	Capa da Sequência Didática.....	76
Figura 3	Etapas da Sequência Didática.....	77

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases psicogenéticas de Wallon.....	21
Quadro 2 – Pesquisas correlatas (BDTD).....	47
Quadro 3 - Temas, objetivos, perguntas geradoras.....	49
Quadro 4 – Respostas dos docentes sobre as práticas pedagógicas para desenvolvimento da motricidade.....	62
Quadro 5 – Respostas dos docentes sobre as principais dificuldades para realizarem as práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da motricidade.....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
LDB	Lei de diretrizes e bases
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	17
<b>3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A MOTRICIDADE</b> .....	21
<b>4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A MOTRICIDADE DA CRIANÇA</b> .....	31
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	44
5.1 Opção metodológica.....	44
5.2 Caracterização do campo de pesquisa.....	46
5.3 Etapas e instrumentos de pesquisa.....	46
5.3.1 Primeira etapa da pesquisa.....	49
5.3.2 Segunda etapa da pesquisa.....	50
5.3.3 Terceira etapa da pesquisa.....	51
5.3.4 Quarta etapa da pesquisa.....	52
5.3.5 Quinta etapa da pesquisa.....	52
5.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	52
<b>6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	54
6.1 Concepção da infância.....	54
6.2 Legislação.....	56
6.3 Motricidade.....	55
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	75
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	92

## MEMORIAL

Não poderia deixar de contar minha história sem que voltasse a cerca de 70 anos atrás, meus avós maternos vieram de Recife (Pernambuco), em uma espécie de transporte que nem deveria ser qualificado como tal, passaram mais ou menos 5 dias na estrada com minha tia mais velha ainda criança, e um bebê na barriga de minha avó.

Passaram por muitas dificuldades financeiras e por um preconceito velado na época. Sempre houve lutas mas, no entanto minha avó, a matriarca da família (abandonada pelo meu avô, com sete filhos pequenos), conduziu a família com muita força e fé, legado esse que permanece até hoje.

Em minha família, a educação não é colocada em primeiro lugar, talvez seja por isso, esse meu desejo de ser professora. Somente uma pessoa, tirando eu, tem curso universitário, sou a única pós-graduada da família. Fui criada por uma metalúrgica (que saía de casa antes do sol nascer e voltava quando muitas vezes eu já tinha dormido) que possui somente o Ensino Fundamental II, mais que sempre quis mais para mim. Me incentivou, às vezes foi dura, mas entendia que o conhecimento é a única forma de mudar o mundo e conquistar uma vida melhor.

Agradeço a ela que, em sua sabedoria tão peculiar, trouxe-me até aqui. Fez questão que eu fizesse faculdade, se privou de muitas coisas, atrasamos muitas mensalidades, acordos e até divisão de vale transporte (na época ela andava uma parte do caminho a pé), para que eu pudesse ir e vir de transporte público, pois não tínhamos condições de retirar o dinheiro para um passe escolar, mas me formei.

Quero prestar uma homenagem e minha eterna gratidão a Maíra (em memória), uma professora particular que tive na sexta série e que viu em mim aquilo que ninguém havia visto, uma menina tímida mais com muito potencial, me fez florescer para o universo deste mundo letrado.

Descobri sede por mais conhecimento, interesse em cada vez mais fazer melhor aquilo que me propus à fazer.

A duras penas fiz três pós-graduações, na busca sempre de aprender mais e de proporcionar o melhor para as crianças com as quais trabalho. Acredito que o professor nunca deva parar seus estudos, necessita ser curioso.

Me considero uma estudiosa, e um ser que estará em constante formação, e que teve que se reinventar muito nessa pandemia, que nos pegou de surpresa, com termos não tão conhecidos como: sala invertida, ensino híbrido, ensino online, entre outros. Mediante a tantas novidades e confesso que quase nenhuma habilidade, me debrucei nos livros, realizei cursos, me inovei.

A partir do mestrado consegui abrir ainda mais meu pensamento sobre uma Educação de qualidade, discutir aspectos que tem impactado o processo de ensino aprendizagem. E por que então escolhi à princípio o tema com uma faixa etária tão pequena?

Durante minha jornada profissional ocupei quase todos os cargos possíveis na rede em que trabalho, fui estagiária remunerada, auxiliar de educação, realizei o concurso público para professora e a partir deste tive a oportunidade de ser Assistente Pedagógica e Diretora de Unidade Escolar em creche.

Foram dez anos em creche no qual vi e me deparei com os profissionais que atendem essa faixa etária, como o processo educativo está, em termos, sucateado, em segundo lugar porque acredito que temos que olhar para os bebês e crianças bem pequenas com um olhar para o desenvolvimento das habilidades. Habilidades essas que serão para vida e que tem um forte impacto no processo de alfabetização.

# 1 INTRODUÇÃO

A infância é uma fase extremamente importante para o indivíduo, pois, nesse período, são proporcionadas às crianças experiências que podem contribuir ou não às outras fases da vida. Os movimentos aprendidos durante os primeiros anos da infância caracterizam a base para as aprendizagens em uma fase posterior.

Dessa forma, as habilidades motoras que a criança adquire em uma fase inicial são aperfeiçoadas ao longo da vida. Na escola, por exemplo, estas experiências são vivenciadas, por meio de atividades lúdicas que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Um bom trabalho com a motricidade desde a Educação Infantil, portanto, é capaz de proporcionar à criança realizar as atividades do dia a dia para se tornar mais independente, no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como Meur (1984, p. 21) relata,

A educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares: é por essa razão que a propomos inicialmente à escola maternal. No entanto, não pode ser desprezada a partir do momento em que criança entra na primeira série [...] ajudando a criança a organizar-se, propicia-lhe melhores possibilidades de resolver os exercícios de análise, lógica [...]

Daí a importância da estimulação para o desenvolvimento cognitivo infantil. As habilidades básicas são condições mínimas para uma boa aprendizagem e constituem a estrutura da educação psicomotora que é tão importante no processo de ensino aprendizagem.

Nos dias atuais, a criança, a infância e, sobretudo, a Educação Infantil tem novos olhares e significados pela sociedade, pois novos estudos e pesquisas são realizados a cada dia, de forma que a sociedade já consegue entender a importância desse segmento de ensino e de aprendizagem no contexto da educação brasileira.

O conceito de motricidade, é um “conjunto de funções nervosas e musculares que permite os movimentos voluntários ou automáticos do corpo”.

Entende-se que a construção da motricidade é indissociável de processos de aprendizagem. Por um lado, a passagem da motilidade biológica (atributo de todos os animais e até de alguns vegetais) à motricidade (formação sócio-histórica tipicamente humana) pressupõe a aprendizagem de diversas habilidades motoras (com seus respectivos significados sociais e sentidos pessoais), com ou sem a mediação de um agente cultural (pais, irmãos,



amigos, professores, livros, imagens no cinema e na televisão etc.). Assim sendo, pode-se afirmar que a motricidade é produzida por processos de aprendizagem (Kolyniak Filho, 2010, p. 06).

Esses processos, a partir das brincadeiras por exemplo, são essenciais e devem estar presentes intensamente na rotina da criança. Trata-se de iniciativas infantis que o adulto deve acolher e enriquecer, porém essas devem ser planejadas e variadas. Para isso, a partir da observação dos pequenos brincando, o professor pode disponibilizar materiais que auxiliem o desenvolvimento da brincadeira ou que conduzam as crianças a outras experiências. Ele também pode promover conversas posteriores para discutir o que observou.

A questão central que rege a pesquisa é: Qual a compreensão que as professoras e professores de educação infantil possuem sobre a motricidade da criança e que relações estabelecem com suas práticas pedagógicas?

Com esta pesquisa trabalhamos dentro do tema sobre a motricidade da criança e a prática pedagógica do professor de Educação Infantil do Município de Santo André, tendo o professor como parceiro experiente que possa proporcionar espaços e objetos estimuladores para que isso ocorra com qualidade.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os professores e professoras de educação infantil, da rede regular de ensino particular, do município de Santo André, onde foi feita também a pesquisa de campo.

Sendo assim, o objetivo geral é compreender como os professores e as professoras da educação infantil entendem a motricidade da criança e como a consideram em suas práticas pedagógicas.

E os objetivos específicos são:

- Identificar a compreensão que os professores possuem sobre a motricidade da criança;
- Verificar a aplicabilidade da motricidade em suas práticas pedagógicas;
- Construir um projeto de trabalho para as crianças da educação infantil.

Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa descritiva e exploratória de cunho qualitativo com a finalidade de averiguar a presença, ou inexistência, do trabalho voltado a motricidade na prática pedagógica, a partir de grupo focal e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas.

Na primeira seção, abordamos sobre os marcos históricos da educação infantil no Brasil, contextualizado a partir das políticas públicas. Já na segunda e terceira seção, tratamos sobre o desenvolvimento da criança e a motricidade, e a prática pedagógica dos professores de educação infantil.

Posteriormente, detalhamos as questões referentes aos procedimentos metodológicos como: caracterização do campo e sujeitos de pesquisa e etapas e instrumentos que foram utilizados.

Na sessão seguinte, tratamos sobre a análise e discussão dos resultados obtidos, e mediante os resultados obtidos na pesquisa, o produto educacional da sequência didática foi elaborado, destinada a professores da educação infantil, para aprimorar as suas práticas pedagógicas.

## 2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nessa primeira seção, abordamos sobre os marcos históricos da educação infantil no Brasil, contextualizando-os a partir dos aspectos históricos e das políticas públicas.

Para entendermos alguns aspectos históricos ligados à história da educação infantil no Brasil, a pesquisadora Kramer (1994), divide a história em três períodos sendo eles: 1º período - desde o descobrimento até 1874; 2º período - de 1874 até 1889 e o 3º período - de 1889 até 1930.

Segundo Kramer (1994) do período do descobrimento até 1874, no Brasil não se pensava na infância tanto do aspecto jurídico quando do atendimento as crianças. Já no 2º período de 1874 até 1889 há registros de projetos assistencialistas elaborados por alguns grupos, especialmente médicos, porém muitos projetos não saíram do papel. Os poucos projetos que se concretizaram durante este período segregavam as crianças negras, filhas de escravizados/escravizadas, das crianças da elite, filhas dos senhores. Podemos observar que a assistência às crianças pequenas era praticada por médicos sanitaristas e associações de damas beneficentes sendo deixadas de lado pelos órgãos públicos.

O 3º período, até 1930, a criança já estava sendo assistida por diversas leis e instituições que principalmente, durante as duas primeiras décadas, prestavam atendimento médico, escolar e higiênico. Neste período predominou o desejo de alguns grupos em diminuir o desinteresse do governo em relação às políticas para as crianças.

No contexto educacional da educação Infantil no Brasil pré 1930 percebe-se que a educação da criança pequena se baseou no assistencialismo médico e na psicologia da educação, atribuídos a “concepção abstrata da infância”. A década de 30 é considerada como limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1961) discorre dois artigos sobre a educação pré-escolar. O primeiro é dedicado à educação de crianças até sete anos em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. O segundo sugere o estímulo para que as empresas instalem instituições de ensino para os filhos das mães trabalhadoras.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) dispõe sobre a educação escolar como direito de todos, enfatizando que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, Art. 205, 1988).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1989, sendo promulgado pelo então presidente Fernando Collor de Melo com o intuito de garantir os direitos e responsabilidades das crianças e adolescentes, objetivando o alcance desses direitos ao traçar como meta a proteção integral e da prioridade absoluta, que já estavam previstas na Constituição de 1988, exaltou-se a criança e ao adolescente à preocupação central da sociedade. Sendo um dos direitos validados e fundamentais da criança o brincar, presente no artigo 16, inciso IV.

A atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (Brasil,1996) lei baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças em relação à lei anterior entre elas à inclusão da educação infantil, em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica, consequência do direito da criança à educação e não apenas direito da mulher trabalhadora.

No final de 2017 foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A homologação da base para o Ensino Médio foi realizada em 2018, com isso ela está completa, apresentando todas as definições de conteúdos que as crianças têm o direito de aprender no seu trajeto escolar.

Durante a primeira e a segunda versão, dos anos de 2015 e 2016, respectivamente, os professores Barbosa, Oliveira, Cruz e Fochi Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma Ramos de Oliveira e Silvia Helena Cruz, trabalharam na estruturação da proposta para a Educação Infantil organizada em Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência.

Com essa preocupação a BNCC (Brasil,2017) procurou dar referência aos professores para que esses possam elaborar os seus planos de ensino tendo como uma das finalidades a estimulação motora.

A organização da BNCC para a Educação Infantil é um pouco diferente da versão para o Ensino Fundamental: há a definição dos direitos de aprendizagem e os

campos de experiência substituem as áreas de conhecimento. Dentro de cada campo, ao invés de habilidades, há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O documento apresenta, seis direitos de aprendizagem sendo estes: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se.

Para assegurar os seis direitos listados acima, a BNCC se estrutura em cinco Campos de Experiência para que bebês e crianças possam aprender e se desenvolver, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Como pode ser observado, a motricidade aparece nos campos de experiências interligado entre os cinco, e estabelece as condições para que as crianças aprendam, desempenhem um papel ativo, vivenciem desafios de desenvolvimento e construam significados sobre si, os outros e o mundo, entrelaçados com um único propósito: enriquecer e oportunizar experiências de aprendizagens às crianças.

A criança até os 6 anos demonstra grande interesse quanto ao brincar e ao movimento corporal. Isso é primordial para o seu desenvolvimento global. A brincadeira corporal estabelece as relações que irão permitir o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

É a partir da Educação Infantil que a criança irá se desenvolver de forma mais ampla e rica, socializando-se com outros pares, sejam eles adultos ou crianças. Enquanto brinca a criança utiliza o corpo e a mente e é onde entra a educação psicomotora, ao usá-la há a contribuição de forma mais significativa para a construção e produção do conhecimento da criança.

Segundo Barreto (2000), o desenvolvimento psicomotor tem importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da lateralidade e do ritmo. A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses.

A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu corpo como movimento cultural global, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

Considerando estes pressupostos esta pesquisa procura proporcionar informações para que o professor tenha melhores condições de atuação com suas crianças dentro do tema da motricidade e dos Campos de Experiência com crianças de 4 e 5 anos, tendo o professor como parceiro experiente que possa proporcionar espaços e objetos estimuladores para a motricidade com qualidade e garantia de um direito de aprendizagem.

Segundo Meur (1984), a importância do estudo da psicomotricidade para a Educação está em oferecer pistas na busca de melhores resultados no aspecto de desenvolvimento lógico, conceitual e psicomotor e a interação entre esses fatores, na idade pré-escolar.

É preciso que os professores cada vez mais estejam preocupados com a aprendizagem de todas as crianças, cada vez mais é dever deles buscarem aperfeiçoar-se para trabalhar com classes heterogêneas.

A motricidade tem sido deixada de lado o que gera uma certa preocupação, não só com o que garante a lei, mas sobre o quanto os professores da Educação Infantil consideram o movimento corporal da criança em sua Ação Pedagógica e o quanto esse movimento tem sido planejado e executado pensando em atualizar as experiências e conhecimentos que a criança constrói em seu cotidiano.

A educação psicomotora dará à criança a base motora para que ela possa aprimorar seus movimentos de acordo com as fases de sua vida, pois ela terá controle sobre seu corpo. Cabe ressaltar que as atividades propostas devem estar de acordo com a fase de desenvolvimento de cada criança.

Na Educação Infantil, para se trabalhar a motricidade, é indispensável à ludicidade e a brincadeira, pois nesta fase a criança aprende, cria, se expressa, se socializa, enfim se desenvolve por meio do lúdico. Sendo assim, o professor pode usar esse instrumento como base em suas aulas, tornando-as muito mais dinâmicas e prazerosas.

Portanto, o professor da etapa da educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e deve sempre proporcionar atividades às crianças visando à educação psicomotora, pois ela irá auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual da criança, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados à sua formação integral.

### 3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A MOTRICIDADE

Nessa seção tratamos sobre o desenvolvimento da criança e a motricidade, trazendo as principais características dessa fase tão importante.

No início do desenvolvimento de uma criança, a motricidade assume um papel emotivo, mobilizando o ambiente humano em que vive para suas necessidades por meio de conteúdos expressivos. O movimento é um excelente meio de traduzir o mundo interior da criança (Wallon, 1975).

Wallon (1975, 1995) vê o desenvolvimento humano como uma estrutura dinâmica na qual as fases ocorrem sequencialmente e se alternam afetivamente e intelectualmente. Assim, as características das fases psicogenéticas de Wallon para ilustrar sua ideia serão abordados no quadro abaixo.

**Quadro 1 – Fases psicogenéticas de Wallon**

<b>ESTÁGIO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Estágio Impulsivo-emocional (1º Ano de Vida)	Durante este período, as emoções servem como meio de comunicação entre a criança e seu ambiente (predominância de afetos)
Estágio Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 Anos)	A criança ganha independência e passa a controlar objetos e explorar o ambiente, com estas passando a ter prioridade (predominância da cognição)
Estágio do Personalismo (3 a 6 Anos)	A personalidade da criança se desenvolve, com ela passando a se tornar consciente de si mesma, como resultado das interações sociais (predominância afetiva)
Estágio Categorical (6 a 12 Anos)	A criança consolida a função simbólica e avança no intelecto e na personalidade em relação à fase anterior, demonstrando interesse pelo mundo exterior e construindo laços com o meio (predominância cognitiva)
Estágio Adolescência (12 a 18 anos)	Uma nova personalidade começa a ser formada devido a ação hormonal que se inicia nesta faixa etária. Questões existenciais, pessoais e morais são reavaliadas (predominância afetiva).

Fonte: Adaptado de Wallon (1975, 1995).

Cada estágio complementa as conquistas do estágio anterior, e se baseia em um processo de integração e diferenciação. O fato de em uma determinada etapa predominar a característica emocional, como a impulsividade, não significa que na etapa seguinte não haja aspectos afetivos (mesmo que não sejam os predominantes). Segundo Brétas (2000, p. 39):

Ao fato de os recursos alternarem-se entre si durante o processo, dá-se o nome de alternância funcional. Essa alternância significa que as aquisições e construções de cada uma das etapas não se perdem, mas vão sendo incorporadas e vão se integrando, trazendo inúmeras e novas possibilidades para as relações da criança com o outro e com o mundo físico dos objetos. As funções recentemente adquiridas têm supremacia sobre as mais antigas, mas não as fazem desaparecer, apenas exercem controle sobre eles, integrando-os. Essa é a chamada integração funcional.

De acordo com Dantas (1983), Wallon acreditava que o avanço intelectual e as mudanças na esfera da personalidade ocorrem concomitantemente com o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, os meios mais essenciais para a criação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social de interação e valorização (Wallon, 1975).

Segundo a psicogenética de Wallon, o desenvolvimento dos laços sociais são o exercício primordial da criança. O choro do bebê é visto como um recurso que mobiliza emocionalmente os pais para garantir que as necessidades da criança sejam satisfeitas de forma segura. Trata-se de um mecanismo rudimentar do recém-nascido que, ao se deparar com a falta de suas habilidades motoras, apela ao outro meio para estabelecer vínculo e os cuidados necessários à vida (Dantas, 1983).

Brétas (2000, p. 36, *apud* Wallon, 1975, p. 77) trata sobre caráter afetivo dos primeiros gestos do bebê:

Os primeiros gestos que lhe são úteis são, deste modo, gestos de expressão, não sendo ainda os seus atos susceptíveis de lhe oferecer diretamente alguma das coisas indispensáveis. Aliás, isso é um modo de expressão que permanece completamente afetivo, mas cujas variações podem, finalmente, responder a toda a gama de emoções e, por seu intermédio, a situações variadas das quais a criança toma assim uma consciência talvez confusa e global, mas veemente.

Essa função emotiva do movimento, que garante a conexão e o vínculo social, acontece mais tardiamente, por exemplo, quando uma criança imita os movimentos de outra. A atitude de copiar, não apenas por pura reprodução, facilita a identificação



com o próximo e garante a ligação com outros indivíduos. A princípio, essa postura é natural, apenas seguindo o fluxo rítmico dos movimentos do outro, mas rapidamente se espalha para níveis cognitivos superiores e estende o aprendizado, tornando a imitação um meio de aprendizagem social, pois esta consiste em ações e símbolos, como um ato em que a criança participa ativamente dos modelos sociais.

Wallon (1975) reconhece a orientação principal da criança, seus comportamentos voltados para o mundo objetivo, que se relacionam mais com o mundo físico do que com o ambiente social, ao longo do estágio sensório-motor (1-2 anos). Nesta fase é fundamental para o conhecimento da criança entender sobre seu próprio corpo e percepção do ambiente externo, pois permite que as múltiplas regiões sensoriais sejam mescladas.

A relação entre o ser humano e seu corpo começa, de fato, na infância e deve ser assim estimulada. Uma criança que se movimenta, é um indivíduo que está se preparando para o mundo ao seu redor, angariando formas de se expressar e se estabelecer de forma assegurada.

A motricidade é uma forma de inteligência necessária para a comunicação do bebê, que ainda não consegue se expressar verbalmente. Sobre isso, Piaget e Inhelder trazem que:

Sejam quais forem os critérios de inteligência toda a gente admite a existência de uma inteligência antes da linguagem. Essencialmente prática, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdade, essa inteligência nem por isso deixa de resolver um conjunto de problemas de ação (alcançar objetos afastados, escondidos etc.), construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaços-temporais e causais (Piaget; Inhelder, 1998, p.12).

Não se trata de descartar a expressão verbal nas interações com os menores, mas sim de ampliar essa relação e abraçar o movimento corporal como um tipo de comunicação não verbal. A movimentação é um processo inextricavelmente ligado ao contexto cultural, pois envolve a compreensão do uso cultural dos itens (Galvão, 2003). A linguagem corporal, sendo considerada como “qualquer forma de comunicação não verbal”, é vista no contexto da cultura como a ferramenta utilizada para desenvolver e ordenar a expressividade no mundo dos símbolos.

Desde que nascem as crianças se movimentam e, aos poucos, vão adquirindo controle sobre o seu corpo. Esse movimento não significa apenas deslocamentos,

possibilitando a expressão de sentimento e da formação humana. Em cada momento de sua vida há uma progressão da motricidade sendo importante a estimulação motora, o respeito à criança, ao seu desenvolvimento. Não podemos esquecer dos movimentos naturais e da individualidade de cada uma.

O movimento corporal, segundo os Referenciais Curriculares da Educação Infantil – RCNEI - (Brasil, 1998, p. 15), é definido como: “Mais do que simples deslocamento do corpo no espaço [...] uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”.

É necessário que uma criança tenha diferentes experiências com diferentes linguagens, como a dança e a música, tendo seu valor em diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando as ações e movimentos que ocorrem quando é dada a oportunidade de encenar situações imaginativas ou narrativas e rituais familiares (Trevisan, 2018).

Portanto, pode-se assumir que para as crianças, a mobilidade revela-se importante, já que vai além de movimentar partes do corpo ou deslocar-se no espaço; a comunicação de fato ocorre devido a existência de gestos e mímicas faciais, que contribuem fortemente para a interação, precisamente com o apoio do corpo.

Segundo Gava e Jardim (2015), a questão do corpo tem sido algo discutido por séculos, expondo que a consciência do próprio corpo é um fator de grande importância no desenvolvimento da identidade das crianças, gerando domínio e controle de suas ações e movimentos mais complicados.

Neste aspecto a BNCC (Brasil,2018), é de extrema importância, pois apresenta em sua estrutura o conhecimento corpóreo e identitário que a criança tem o direito de ter na aprendizagem da educação infantil:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2018, p. 38).

Já os RCNEI (Brasil, 1998) destacam a relevância da construção de identidade das crianças, que justamente permeiam aprendizagens diversas, principalmente realizadas em situações de interações, sendo estas acontecendo entre o próprio meio

infantil ou entre as crianças e os educadores, durante o ato da aprendizagem.

A quantidade e a qualidade de vivências com atividades motoras, considerando o interesse, a motivação, com a intenção de uma atuação significativa pode levar o ser humano a apresentar um encadeamento de mudanças de desenvolvimento importantes.

Para Filgueiras (2002), trabalhar com a motricidade contribui para o desenvolvimento de atitudes, proporciona novos relacionamentos humanos, bem como a resolução de problemas. Para que a criança seja a parte mais importante desse processo de aprendizagem e da criação de seu conhecimento é preciso atentar para um trabalho, onde ela possa participar de forma ativa (Santos; Hoeller, 2021).

Segundo Fernandes (2021), a motricidade se constitui em uma linguagem que precisa ser incentivada e é na infância o momento mais enriquecedor para esse trabalho. O desenvolvimento do ritmo, equilíbrio, orientação espacial, vão se ampliando permitindo que as crianças atuem no seu ambiente. A manutenção e o incentivo do movimento corporal durante os primeiros anos de vida precisam ser considerados de grande importância na infância sendo considerado como um momento primordial.

O desenvolvimento de uma pessoa se faz por suas interações com o ambiente em que vive. O ser humano vive um processo formativo que, gradativamente, ensina a interagir com o mundo ao redor, como um bebê recém-nascido aprende a alcançar objetos, então engatinha e explora o ambiente ao seu redor até que seja capaz de se sustentar e andar, e, posteriormente, aprende a falar, pular, brincar e assim por diante.

De acordo com Neira e Nunes (2011), ao brincar, jogar, imitar as crianças criam ritmos e movimentos, apropriando-se do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

Qualquer atividade que envolva mobilidade, pode ajudar a desenvolver habilidades, possibilitando que a criança aprimore suas habilidades motoras em geral, o que afeta seu desenvolvimento psicológico e emocional (Santos, 2021).

Segundo Miranda (2008), há alguns anos, as experiências motoras espontâneas das crianças em suas atividades cotidianas eram suficientes para adquirirem habilidades motoras e servir de base para a aquisição de aptidões mais complexas. A maioria das crianças tinha acesso a amplas áreas para brincar, explorar e praticar suas habilidades motoras.

Entretanto, devido ao avanço e crescimento das áreas urbanas, este cenário tem sido modificado e, junto com os avanços tecnológicos que criaram diversos dispositivos eletrônicos, as crianças têm deixado de brincar, tornando-se mais sedentárias, limitando as opções de brincadeiras e atividades que contribuam para o desenvolvimento da movimentação na fase infantil.

Por consequência, fica exposto que jogos e brincadeiras são atividades essenciais no desenvolvimento motor das crianças. É justamente na infância, cercada destas atividades, que a criança deve ser estimulada à curiosidade e aprender a ter confiança, forma-se na convivência em grupo e encarrega-se a solucionar eventuais frustrações, aperfeiçoa a concentração e a atenção (Fernandes, 2021).

É através do ato de brincar que a criança se expressa, conferindo diferentes significados à sua realidade por meio da imaginação e da fantasia, estabelece relações sociais aprendendo com o mundo em que vive.

Sendo que, é brincando que a criança desenvolve a capacidade de realizar atos concomitante com seus pares, expressa ideias e opiniões ajustando o próprio comportamento com seus respectivos colegas. A brincadeira oferece à criança um modo de conhecer o mundo.

Segundo a BNCC (Brasil,2017, p. 38):

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Assim, a responsabilidade de fazer com que a criança brinque como forma expressiva simbólica é do professor que acompanha a criança em sua trajetória escolar e as brincadeiras podem se tornar um valioso instrumento para que ocorra o ensino de maneira que haja uma integração do corpo, do espaço quando a criança se movimenta ao brincar (Kishimoto, 1998).

A descoberta do corpo na educação infantil justifica-se pela necessidade de enfatizar, a partir das observações, a importância das crianças conhecerem as funções de seu corpo e estabelecerem relações de movimento que pertencem ao indivíduo como um todo, revelando sentimentos, emoções e experiências que vivencia, bem como a importância de criar hábitos e atitudes associadas ao corpo que permitam a construção da personalidade e da identidade (Gava; Jardim, 2015).

A criança precisa se movimentar e experimentar ativamente os objetos de conhecimento do ambiente em que vive, e a escola deve proporcionar uma variedade de atividades positivas e prazerosas que permitam à criança vivenciar sua cultura corporal. Os educadores devem reconhecer a importância das ações das crianças diante das situações de aprendizagem, e planejar propostas didáticas que trabalhem o corpo e o movimento na educação infantil, contribuindo para a formação de uma criança reflexiva, crítica, que utiliza o movimento nas suas intenções em um ambiente estimulante (Santos, 2021).

Parte do desenvolvimento na fase infantil ocorre devido ao movimento, sendo através da:

Expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças (Brasil, 2018, p. 96).

Miranda (2008) define a aprendizagem pelo movimento como tentar praticar, refletir, avaliar, aventurar-se e perseverar. Aprender pelo movimento significa utilizá-lo como meio para um fim, onde este não necessariamente se refere a capacidade da criança de se mover com sucesso, mas também uma maneira dela aprender mais sobre si mesma, seu ambiente e o mundo ao seu redor.

As experiências lúdicas das crianças, em estas exploram o espaço com seus corpos e diferentes tipos de movimento, são de grande importância para sua formação. Em diferentes locais, como o espaço escolar ou o familiar, são construídas referências que as ajudam a aproximar-se da cultura corporal ou se afastar de determinados lugares (Trevisan, 2018).

O desenvolvimento da criança vai ocorrer de forma contínua, Medina-Papst e Marques (2010) apontam que mesmo que exista essa singularidade para com a diversidade das experiências na motricidade infantil, a maior necessidade é que seja possível oferecer um ambiente diverso, cheio de possíveis resoluções de problemas, e é nesse momento que a educação infantil tem a sua importância no desenvolvimento do movimento da criança.

As crianças são diferentes entre si, se desenvolvem de forma individual e descobrem suas habilidades de maneiras distintas. O ambiente escolar deve propiciar uma forma de abrir o espaço para desenvolver ações a fim de movimentar o corpo,

com música, dança, atividades físicas, psicomotoras entre outras.

Borges (2009) afirma que existem alguns movimentos que o indivíduo aprende de forma natural e espontânea durante o decorrer de sua vida, sem que ninguém ensine (como engatinhar e andar). Não é preciso que a escola ajude a criança a aprender a se rastejar para se agarrar a um móvel, por exemplo; entretanto, ao retirar esses movimentos mais simples, as habilidades complexas precisam ser aprendidas com outras pessoas.

Na escola a criança pode expressar sua subjetividade, aprender mais sobre as coisas externas e sobre si mesmo, e também ser proativa (Lima; Silva, 2020).

A criança, na escola, deve ter a possibilidade de rir, brincar, se expressar e fazer barulho. Por meio do jogo e do lúdico em sala de aula, a criança estará desenvolvendo o corpo e também estará convivendo com algo que, para si, é prazeroso.

Além de jogos que podem ser realizados em sala de aula, as aulas de Educação Física também favorecem tanto a motricidade global, quanto a motricidade fina. Monteiro et al. (2021) afirma que esse tipo de aula ajuda em todos os aspectos gerais da formação da criança, isso porque além de utilizar o lúdico, como os jogos, também trabalha equilíbrio e a orientação espacial.

Trabalhar com a motricidade nas aulas de Educação Física é de extrema e total importância, pois estimula o desenvolvimento de pequenos e grandes movimentos, fazendo com que a criança desenvolva suas funções básicas. Monteiro et al. (2021) apresentam exemplos que podem ser realizados tanto em sala de aula quanto nas aulas que envolvem movimento, são eles: apertar uma bola, moldar uma massinha, pintar em diferentes suportes, desenhar, escalar, entre outros.

Como se pode ver, as brincadeiras estão sempre envolvidas em todas as situações e o uso do corpo é mais do que necessário para o desenvolvimento da criança em sua fase infantil no seu processo de crescimento, visto que é sua primeira linguagem.

Pode-se levar em conta que a motricidade se constrói na Educação Infantil, já que todo movimento da criança tem um significado e uma finalidade.

Iza e Mello (2009, p. 287) afirmam que:

A criança apreende o mundo por meio das mediações dos adultos, dos objetos e das outras crianças e, nesse processo, os movimentos que executa

nas atividades são fundamentais para o seu desenvolvimento. Assim, é necessário que a professora coloque à disposição da criança diversos materiais, possibilite interações com outras crianças e esteja atenta aos movimentos, pois a criança adquire inúmeros conhecimentos explorando não apenas o próprio corpo, mas também o ambiente e os objetos que a cercam.

Embora todas as crianças se desenvolvam de acordo com certos padrões, as mesmas sequências de crescimento e desenvolvimento, as formas como elas são capazes de realizar novas atividades, seus movimentos, interações, afinidades e gostos são diferentes para cada uma. Isso se deve à sua individualidade, que é moldada por influências hereditárias e ambientais que os distinguem uns dos outros (Araújo, 2008).

Durante os anos escolares, as habilidades motoras têm um enorme impacto na autoestima da criança, dando-lhe mais controle sobre seus comportamentos, o que abre as portas para uma variedade de atividades de lazer e possibilidades que o ajudam a se sair bem na escola (Araújo, 2008):

Quando funcionam bem, as ações motoras reforçam a memória e a aprendizagem. A experiência manual direta, manipulando substâncias em ciências ou se engajando em atividades atléticas, pode realmente melhorar várias funções do neurodesenvolvimento, tais como a memória ativa e a capacidade de pensamento sistêmico (Levine, 2003, p. 162).

O estudo do movimento corporal na educação infantil é significativo, pois fornece pistas para a busca de melhores resultados em termos de desenvolvimento lógico, conceitual e psicomotor da criança (Moraes, 2012).

Corroborando com as ideias de Moraes (2012), Borges (2009) afirma que ao promover a articulação de práticas que valorizam cada momento vivido, a escola colabora para que a criança esteja consciente da vida, consciente de seus corpos, que compreenda o corpo como algo vibrante em relação ao coletivo, evoluindo para sua forma mais singular e buscando espaço para se expressar como um ser existente no espaço. Garanhan (2004) assume que o corpo é um todo de componentes físicos, emocionais, históricos e sociais cruciais no processo de formação da primeira infância.

A criança precisa agir, se movimentar para entender e expressar significados existentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou melhor, ao modificar em atributo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança compõe o seu pensamento primeiramente sob a forma de ação, em aspecto de movimento.

Por isso, a criança precisa se movimentar, agir, para que conheça e compreenda todos os respectivos significados presentes no meio no qual está inserida.

A participação motora permite que as crianças aprendam fazendo, sendo este um dos tipos de aprendizagem mais significativos. Levine (2003) observa que o tempo necessário para treinar e desenvolver um tipo específico de habilidade motora e agilidade para desempenhá-la difere de pessoa para pessoa, mas é na infância que ela precisa ser incentivada e estimulada.

Na próxima seção será discutido sobre como a motricidade da criança é considerada no planejamento da prática pedagógica dos professores da etapa da educação infantil.



## **4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A MOTRICIDADE DA CRIANÇA**

Nessa seção será abordada as principais características da motricidade e a sua importância quando se refere às práticas pedagógicas dos professores de educação infantil.

A motricidade como forma de aquisição de conhecimento de forma prática e lúdica tem sido bem explorada pelos pesquisadores, segundo Friedmann (2012) o ser humano é um ser brincante e o brincar está em risco se não da vida das crianças, pelo menos no respeito ao tempo de brincar e no uso adequado dos brinquedos. Todos esses dificultadores chegaram a escola e trouxeram consigo o crescimento digital que atropelou com significância a brincadeira cultural.

Estudos do Ministério da Educação – MEC (Brasil,2010), colocam a motricidade como essencial na vida da criança em seu livro-manual de orientação pedagógica trazendo o brinquedo e a brincadeira como constitutivos da infância.

A motricidade pode ser dividida em duas categorias diferentes, são elas a motricidade global e a motricidade fina. Ainda de acordo com Borges (2009), é possível dizer que a motricidade global são todos os movimentos que trabalham com grandes grupos musculares, como a locomoção, o equilíbrio, entre outros. Enquanto isso, a motricidade fina trabalha com a percepção, com pequenos músculos, como o olho e a mão, o olho e o pé, entre outros.

A necessidade de saber essa diferença se dá pelo fato de que a motricidade fina só começa a ser importante para a criança a partir do momento em que ela já aprendeu a dominar pelo menos a maior parte da motricidade global. O ensino do movimento na escola está muito relacionado ao ensino da motricidade fina, mesmo assim, não se deve excluir a exploração da motricidade global. O professor, pedagogo e educador deve criar espaços abertos, livres e com diversos objetos diferentes para que a criança consiga explorar sua grande diversidade de movimentos, tanto com os grandes músculos, quanto com os pequenos. Somente com espaços assim, será possível fazer com que a criança consiga se desenvolver e se conhecer melhor, suas capacidades e também suas limitações.

É neste ponto que entram os jogos possíveis de serem realizados. Lima e Silva

(2020) apontam a importância de dar um sentido a mais ao corpo, não apenas biológico, mas também como algo cultural e importante para cada indivíduo. A sugestão dos autores é de cumprir a prática de realização corporal pelo meio lúdico.

Ademais, entende-se que o próprio professor dispõe de ferramentas extremamente benéficas para proporcionar estímulos que garantam o desenvolvimento de forma bastante prazerosa e lúdica, justamente através da brincadeira e dos jogos.

Pode-se levar em conta que as propostas pedagógicas atuais para a Educação Infantil veem fortalecendo que a compreensão que se tinha de criança, vão além do cuidar, e devem ser inseridas nas ações educativas proporcionando um desenvolvimento pleno, abrangendo as funções intelectuais, sociais, emocionais e os movimentos corporais.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida principalmente em creches e pré-escolas, que podem ser instituições de ensino administradas por órgãos públicos ou privados que ensinam crianças de 0 a 5, nos períodos da manhã, tarde, ou de forma integral (Brasil, 2010).

Na pré-escola, um dos objetivos do processo de aprendizagem é o brincar. Como a criança aprende brincando, essa tarefa deve ser levada com seriedade, pois, por meio da brincadeira, a criança adota sua realidade, contexto social, linguagem, usos e tradições e, por fim, inicia sua socialização (Gava; Jardim, 2015).

O cuidar e o de educar são funções inseparáveis na ação educacional da criança pequena, tendo igual relevância em qualquer cenário da Educação Infantil.

É notável que a criança possui atributos específicos relacionados com o seu desenvolvimento, sendo que o pensamento, sentimento e movimento formam um todo em que se refere a educação.

A necessidade do desenvolvimento infantil, pautado justamente nos direitos e necessidades das crianças é de suma importância. Garantir quaisquer possibilidades durante a aprendizagem e “absorção de conhecimento” podem garantir uma verdadeira educação séria e eficaz (Santos; Hoeller, 2021).

De acordo com Gioca (2001, p. 11) “o ensino-aprendizagem no decorrer dos anos vem sofrendo mudanças na metodologia de ensino buscando formas que facilitem o trabalho do professor no processo de aprendizagem”.

Segundo Freire (2005, p.11):

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja considerado por algumas pessoas como um 'estorvo', que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem .

A qualidade do ensino é crucial para o desenvolvimento das habilidades psíquicas, intelectuais e psicomotoras da criança, sendo uma condição necessária para a sua educação e que promovem o seu o desenvolvimento (Gava; Jardim, 2015).

De acordo com os RCNEI, é necessário perceber que “[...] o deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc. [...], desenvolvem atitudes de confiança nas próprias capacidades motoras” (Brasil, 1998, p. 27).

As práticas educativas devem ser desenvolvidas e ampliadas para que as crianças possam aprimorar suas habilidades físicas e motoras, acendendo a imaginação, alegria, criatividade e emoções, facilitando os diferentes momentos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, encontra-se em Referenciais Curriculares da Educação Infantil ( Brasil 1998, p. 39) que:

A organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Para isso, os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento.

Segundo Garanhani (2002) e Falkenbach, Drexler e Werle (2007), é necessário que uma escola de educação infantil valorize a linguagem pelo movimento, e sua integração com os demais componentes do currículo da educação infantil, fazendo do movimento um tema unificador para o conhecimento desenvolvido, apresentando interações interdisciplinares que sejam relevantes aos interesses das crianças, evitando a disciplinarização (Cerisara, 2002).

Para uma interação entre docentes e crianças na educação infantil, diversos mecanismos podem ser utilizados, como: mudança de ambiente para torná-lo mais envolvente e desafiador; inserir novas experiências de movimento como danças, ginásticas e jogos em momentos rotineiros com intervenções do educador (Wendhausen, 2012).

A prática pedagógica dos professores é determinante neste processo de desenvolvimento da motricidade, possuindo capacidade transformadora quanto aos movimentos corporais infantis. As práticas equivocadas corroboram para a obstaculização ao pleno desenvolvimento infantil o pode gerar dificuldades futuras para sua integração social. Assim, não apenas o aprendizado da leitura, da escrita e dos cálculos são essenciais como habilidades adquiridas nos primeiros anos escolares, mas também a construção da personalidade da criança vista e entendida pela perspectiva de integralidade que envolve todo o corpo, incluindo a mente, que é indissociável deste (Zóboli, 2006).

A educação psicomotora utiliza o movimento humano como ferramenta educacional para promover o desenvolvimento infantil. (Souza, 2019).

Segundo Negrine (1986, p. 15):

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial.

O objetivo da educação motora está relacionado à consciência do corpo pela criança bem como a habilidade quanto à sincronização de seus gestos e movimentos. A educação motora deve criar algumas condições para o forte sucesso acadêmico da criança (Moraes, 2012). A motricidade proporciona às crianças as condições para desenvolver habilidades fundamentais, fortalecer o potencial motor e empregar o movimento para alcançar conquistas mais complexas, como a capacidade intelectual (Borges; Rubio, 2013; Fernandes, 2021).

A estrutura da educação psicomotora é a base essencial para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. Quando uma criança tem dificuldades de aprendizagem, o cerne do problema situa-se, em grande medida, ao nível dos fundamentos do desenvolvimento psicomotor (Borges; Rubio, 2013). Neste aspecto, a teoria de Wallon é de grande importância para o estudo da psicomotricidade, pois avalia o desenvolvimento infantil, enfatizando as habilidades motoras, vendo nelas as raízes da emoção e da razão (Carvalho, 2003; Maneira; Gonçalves, 2015).

De acordo com Dantas (1992) *apud* Carvalho (2003, p. 87):

São os movimentos voluntários ou práticos, cujo controle ocorre em nível cortical pelo sistema piramidal, possibilitando a integração dos mecanismos de marcha, preensão e capacidade de investigação ocular sistemática que caracterizam o período sensório-motor de exploração do ambiente .

Inteligência, comunicação, afetividade, sociabilidade e aprendizado crescem em todo o mundo e, concomitantemente, ao longo do desenvolvimento psicomotor. Acontece em etapas e é determinado pela maturação do sistema nervoso central. Todas as crianças passam por todas as fases, embora o ritmo de aquisição varie de criança para criança (Rossi, 2012).

Como visto anteriormente, desde os primeiros dias de vida de uma pessoa neste mundo, a movimentação corporal possui relevância mister para a constituição de seu ser. Isto é, um bebê, ainda não dotado da capacidade de verbalizar suas vontades, angústias e pensamentos, utiliza o movimento como forma de comunicação.

Neste sentido, à movimentação atribui-se a uma função emotiva, ao passo que ocupa o papel de mobilizar o ambiente e as pessoas que cercam a criança para as necessidades inerentes ao seu desenvolvimento, possibilitando a tradução de seu mundo interior para aqueles que já adquiriram a capacidade de se movimentar e raciocinar plenamente (Wallon, 1975).

Na medida em que vai crescendo e, conseqüentemente, adquirindo consciência, é iniciada, efetivamente, a constituição da linguagem, para habitar a sociedade de forma que possa se expressar claramente. Assim, a relação entre o ser e seu corpo passa a não deter somente função emotiva, ampliando-se de acordo com o avanço de suas tarefas e de sua capacidade cerebral.

À vista disso, é de suma importância incentivar as movimentações corporais durante os primeiros anos de vida das crianças, uma vez que o movimento é constituído como uma linguagem (Fernandes, 2021).

Logo, desenvolver o equilíbrio, o ritmo e a orientação espacial possibilita a atuação das crianças no espaço físico que as cerca, permitindo não somente deslocamentos, mas também sua formação humana e a expressão de seus sentimentos (Brasil, 1998).

Para além disso, a aquisição da motricidade e da consciência corporal, nos primeiros anos de vida é fundamental para a construção da identidade humana

através do desenvolvimento do controle sobre suas próprias ações como sujeitos (Gava; Jardim, 2015).

Contudo, é importante ter em vista que o momento de maior consciência coincide com o período em que as crianças começam a frequentar creches e pré-escolas, geralmente por volta dos três anos de idade - embora esses níveis educacionais abarquem crianças de zero a cinco anos de idade. Dessa forma, é importante ter-se estudos que discutam sobre as práticas pedagógicas planejadas pelos professores desta etapa e sobre a formação continuada desses docentes, pois na realidade, tais práticas sofrem influência das políticas públicas pensadas para esta etapa, formuladas e aprovadas por aqueles que detêm o poder de tomada de decisão.

Logo, esses formuladores de políticas públicas definem parâmetros do que seria um “bom ensino”, formulam listas de condutas esperadas pelos docentes e buscam ampliar a eficácia do ensino ao seu máximo. (Shulman, 2015).

Shulman (2015) alerta, porém que essa lógica baseada na eficácia do ensino pode, na verdade, incorrer em uma trivialização do ato de ensinar. Para além disso: essa logicidade não considera as complexidades educacionais, bem como as demandas e necessidades de professores, crianças e da conjuntura na qual estão inseridos, em outras palavras, tais políticas educacionais não consideram as características fundamentais à prática pedagógica, como a organização da sala de aula, o conteúdo que será lecionado, os aspectos psicológicos e físicos dos discentes e a realização de propósitos que são muito importantes.

Também Nóvoa (2017) afirma que ao longo dos períodos históricos, diversas listas de atributos que seriam intrínsecos ao “bom professor” surgiram. No fim do século XX, por exemplo, foram elencados três elementos que constituiriam o professor ideal: o saber fazer, o saber ser e o saber estar (Delors et al., 1998 *apud* Nóvoa, 2017).

Mais recentemente, listas com inúmeras competências foram elaboradas em uma tentativa de aglutinar todos os objetivos que um docente deve estar apto a colocar em ação através de seu trabalho (Nóvoa, 2017).

Embora existam distinções entre todas essas listas, sua base e sua finalidade são comuns: fundamentam-se na suposição de que é viável predeterminar um bloco de competências fixas que um professor deve possuir (*Ibid.*). E justamente por seu caráter objetivo, tais listagens não são suficientes para traduzir a complexidade da profissão e do ato de ensinar. Por conseguinte, a hegemonia desse discurso limita o

entendimento da profissão docente, prejudicando aqueles que a escolheram para viver.

Neste sentido, algumas reflexões sobre o ato de ensinar se fazem necessárias para compreender as práticas pedagógicas dos professores em relação ao movimento corporal, bem como às categorias gerais do conhecimento.

Dessa forma, a definição de “ensinar”, de acordo com o dicionário de Oxford (definição adaptada do dicionário de Oxford, 2022), é “repassar ensinamentos sobre (algo) a; doutrinar; lecionar; transmitir (experiência prática) a; instruir (alguém) sobre”.

Em direção similar, de acordo com Fenstermacher (1986 *apud* Shulman, 2015), o conceito da capacidade para ensinar centra-se em um indivíduo que possui conhecimentos que não são de posse de terceiros - no contexto escolar, o primeiro indivíduo encontra-se na figura do docente, enquanto os terceiros enquadram-se na figura dos discentes.

Assim, o cerne do ato professoral está na capacidade de transformar e transmitir o entendimento de determinado conteúdo por meio de suas habilidades didáticas, bem como de seus valores, ações e representações pedagógicas (*Ibid.*).

Por seu turno, tais ações e representações fundamentadas nas teorias da Pedagogia são traduzidas por meio das formas de falar, interpretar, representar ideias e compartilhar conhecimento.

O objetivo comum entre todas essas formas de lecionar está tanto na finalidade de possibilitar que aqueles que ainda não possuem conhecimento sobre determinada temática possam adquiri-lo, quanto possibilitar que os indivíduos que não compreendem certo assunto passem a entendê-lo e discerni-lo, bem como propiciar que os sujeitos não qualificados se transformem em qualificados sob a ótica do conhecimento (*Ibid.*).

Então, o passo inicial do ensino está no professor, que deve compreender tudo aquilo que deve ser aprendido e, principalmente, as metodologias necessárias para ensinar (*Ibid.*).

Segue-se, dessa forma, a aplicação de uma variedade de atividades apresentadas às crianças, às quais, por sua vez, receberão uma série de instruções e oportunidades para aprender. Mesmo que em última instância o aprendizado seja de responsabilidade dos discentes, os docentes exercem um papel fundamental para impulsionar e possibilitar a busca pelo conhecimento.

Assim, Shulman (2015, p. 206) “formula uma lista de categorias que um professor deve ser detentor para que possa, de fato, exercer o ato de sua profissão, sendo elas: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico geral, abarcando especialmente os princípios e metodologias principais de administração e organização dentro do ambiente de sala de aula, que não se resumem somente à exposição do conteúdo; c) conhecimento do currículo, especialmente das “ferramentas do ofício” dos docentes, como materiais e programas referentes à turma em que leciona e a seu local de trabalho; d) conhecimento pedagógico do conteúdo; e) conhecimento dos alunos e de suas características; f) conhecimento de contextos educacionais - esse ponto abrange tanto os modos de funcionamento do grupo ou da sala de aula em que leciona, quanto a gestão e o financiamento das instituições de ensino, e até mesmo os aspectos das comunidades e culturas onde exerce o ensino; g) conhecimento da finalidade, dos propósitos e dos valores da educação, bem como de sua base histórica e filosófica.”

O autor adverte que dentre as sete categorias elaboradas, o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser considerado o de maior destaque, haja vista que possibilita a identificação dos diferentes escopos de conhecimento que são fundamentais para o ensino.

Este tópico é equivalente a uma fusão entre o conteúdo e a pedagogia, jogando luz à correlação entre a apresentação de temáticas e a adaptação das metodologias de ensino de acordo com as possibilidades e aptidões dos discentes. Assim, o “conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (*Ibid.*, p. 207).

O autor (*Ibid.*) elenca ainda quatro grandes fontes que formam as raízes do conhecimento para o ensino. A primeira delas é a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, e diz respeito sobre a compreensão acerca de determinado campo de estudo.

Nóvoa (2017) corrobora com o entendimento de que o alicerce da formação de um professor necessita ser, sob qualquer conjuntura, o conhecimento científico e cultural. Sendo assim, abrange os conhecimentos bibliográficos, conceituais e teóricos da temática em questão, constituindo-se como característica central da base



de conhecimento para o ensino - afinal, não é possível transmitir conhecimento sobre aquilo que não foi estudado e refletido profundamente.

A segunda grande fonte encontra-se nos materiais e no entorno do processo educacional institucionalizado, que Shulman (2015) exemplifica como currículos, materiais didáticos, organização, financiamento educacional e a própria estrutura da profissão docente. Neste escopo, entende-se que os docentes estão inseridos em uma matriz criada pelos elementos exemplificados, sendo coagidos a operar nestes termos.

Logo, tais mecanismos pedagógicos, determinados pelas próprias instituições escolares ou por padrões estabelecidos através de políticas públicas, podem facilitar ou inibir os esforços aplicados pelos professores para poder exercer o ato de ensinar.

Já a terceira fonte, por sua vez, são as pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, bem como outros fenômenos culturais e sociais que influenciam a prática educacional (*Ibid.*).

Em outros termos, o cerne dessa fonte reside no corpo da literatura acadêmica relacionada aos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Portanto, inclui pesquisas empíricas nos campos de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, abarcando também fundamentos teóricos no escopo da educação, relacionados com reflexões filosóficas e éticas sobre a área.

Contudo, Shulman (*Ibid.*) adverte que essa terceira fonte pode incorrer no risco de gerar uma imagem ideal da eficácia do “bom ensino”, levando a uma padronização e, conseqüentemente, marginalizando especificidades de instituições escolares, de crianças e de docentes, além de ocasionar a invisibilização de suas demandas e necessidades que não se encaixam no ensino padronizado.

Neste sentido, discentes e professores podem ser prejudicados pelo estabelecimento de parâmetros ideais a serem atingidos quando este provoca o enfraquecimento do ensino.

Conclui-se então que as metodologias de ensino não podem ser universalizadas, haja vista que existem distintos contextos sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos e individuais (de alunos e professores) que não se encaixam nos padrões demonstrados através dos resultados de algum, ou alguns, estudos.

Além disso, embora o ambiente de uma sala de aula seja coletivo, é formado por sujeitos únicos, com características distintas. Ademais, o contexto

socioeconômico e cultural onde determinada sala de aula está inserida também exerce influência sobre essas crianças.

Assim, é mister considerar os efeitos perversos que podem surgir de uma universalização dos métodos de passagem de conhecimento. Ou seja, embora o ato de ensinar deva levar em consideração métodos e estratégias já convencionadas, é preciso muitas vezes pensar em adaptações para alcançar os propósitos da educação.

Por fim, a última grande fonte é a sabedoria que deriva da própria prática. Assim como Piaget (s/d *apud* Shulman, 2015) descobriu que podia aprender muito sobre o desenvolvimento do conhecimento através da análise do comportamento e do pensamento das crianças que, devido à pouca idade estavam ainda iniciando a organização de sua inteligência (mental e corporal), também há muito para aprender com os professores que estão se iniciando nas práticas pedagógicas.

Como o próprio nome da fonte já estabelece, é através da prática que um professor constrói sabedoria para ensinar e lidar com os sujeitos a quem estão transmitindo conhecimento.

Isto porque o ato de ensinar não se resume somente à transmissão de temáticas e debates, incluindo também o processo de envolver os alunos e atrair sua atenção - processo que pode precisar ser reanalisado e readaptado inúmeras vezes, até que seja atingido o objetivo docente. Justamente devido ao seu caráter subjetivo, essa base de conhecimento não é fixa, muito menos definitiva.

Os professores necessitam de espaços e períodos temporais que lhes possibilitem o desenvolvimento do autoconhecimento, a autoconstrução, a reflexão sobre a função profissional que exercem (Nóvoa, 2017).

Haja vista que a docência demanda um trabalho metódico e sistemático relacionado a três dimensões: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, uma vez que há a necessidade de manter uma densidade cultural para proporcionar aos discentes interações profundas e reflexivas; a construção de um conjunto de habilidades profissionais, carregado de princípios éticos e morais; e o entendimento de que um docente precisa estar preparado para lidar com um ambiente repleto de incertezas e imprevisibilidade - logo, somente um plano de trabalho pode não ser suficiente para a prática pedagógica, tornando-se necessária a sabedoria para

agir com responsabilidade diante de situações que não estavam no roteiro inicial (*Ibid.*).

Segundo Shulman (2015, p. 216), de todo modo, a ação pedagógica envolve um ciclo de tarefas: “compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão”, sendo a compreensão concomitantemente ponto de partida e de chegada do processo.

A despeito do processo ser elencado por Shulman (*Ibid.*) de maneira sequencial, eles não dizem respeito a passos fixos. Ou seja, as tarefas do ciclo podem tanto acontecer em ordens distintas, quanto não ocorrerem, ou acontecerem de forma truncada. Para o ensino infantil, por exemplo, pode ser necessário que alguns desses passos sejam omitidos.

Contudo, é de extrema importância que um docente seja detentor da capacidade de adotar esses processos quando a demanda emerge - e, principalmente, que a sabedoria da prática pedagógica lhe permita discernir quando tais processos são de fato necessários e a ordem em que devem ser aplicados (*Ibid.*).

Segue-se então que a transmissão de conhecimento dá origem à “relação didática” (*Ibid.*, p. 95), estabelecida entre três elementos: o professor, os alunos e o saber. Por conseguinte, a análise didática não pode considerar exclusivamente somente um dos elementos mencionados. Na realidade, deve abarcar o conjunto de interações estabelecidas entre eles.

Ainda, para a prática pedagógica é fundamental conhecer alguns aspectos das teorias psicológicas, uma vez que estas últimas oferecem para aquele que irá exercer o ato de ensinar conhecimentos imprescindíveis acerca dos sujeitos com quem ele estabelecerá sua comunicação dentro de sala de aula.

Délia Lerner (1993) traz uma crítica relevante acerca da educação quando infere que a autoridade do professor, especialmente um docente da educação infantil, que é um adulto transmitindo conhecimento para crianças, não deve ser utilizada para coagir as crianças a partilharem da mesma perspectiva que a dele.

Na verdade, o intuito do uso de sua autoridade deve ser destinado à proposição de situações problemáticas que conduzam as crianças a pensar sozinhas, de forma crítica e autônoma, ainda que o professor esteja os auxiliando durante e após este processo.

Mesmo que elaborações diversificadas possam surgir, tal prática didática é útil especialmente quando os pensamentos de um aluno são compartilhados com seus pares, promovendo um intercâmbio de informações que resultam em um debate e no desenvolvimento intelectual e cognitivo do corpo discente (corpo como movimento cultural global) - além de proporcionar o amadurecimento emocional e fortalecer a capacidade de diálogo, principalmente considerando um grupo da educação infantil, no qual integram jovens pessoas que ainda estão se entendendo como sujeitos que fazem parte de um corpo social.

Além disso, é de suma importância que seja concedido aos alunos, sobretudo na fase da infância, o direito de reelaborarem o conhecimento que lhes foi transmitido não somente com fins de provar seu saber e angariar notas que os aprovem, mas objetivando seu desenvolvimento intelectual e propiciando o debate com aqueles que estão em nível similar. Da mesma forma, é necessário lhes conceder o direito de formular perguntas, e não apenas de respondê-las.

Isso significa a aceitação de que as crianças são intelectualmente ativas, sem que, no entanto, aos professores seja relegado um papel passivo. Muito pelo contrário, essa prática pedagógica está fundamentada no processo de construção do conhecimento (*Ibid.*).

À vista disso, Lerner (*Ibid.*) considera que o ato de ensinar pode ser caracterizado como a apresentação de questões através das quais seja possível reelaborar o conhecimento transmitido no ambiente escolar, bem como possibilitar aos alunos o acesso à informação que lhes possibilite formular a reconstrução desses conteúdos.

Para além disso, a autora enxerga o ato de ensinar como a promoção de debates acerca das questões apresentadas, fornecendo aos alunos a oportunidade de conhecer distintas perspectivas sobre determinada temática ao mesmo tempo em que lhes encaminha em direção à resolução cooperativa das situações, ao respeito aos múltiplos pensamentos que existem naquele grupo e à construção de um saber comum.

Portanto, o ato de ensinar não se resume à transmissão do conhecimento per se, mas ao incentivo do desenvolvimento de pensamento crítico. Em outros termos, os docentes devem oferecer os suprimentos necessários para que seus alunos avancem na construção do conhecimento.

Isto porque as ações que os discentes praticam inseridos em uma instituição de ensino, especialmente quando consideramos infantes e adolescentes, poderão ser utilizadas nas situações sociais que serão experienciadas quando chegarem à vida adulta.

À guisa de conclusão, a partir de tudo que foi exposto ao longo deste capítulo, é preciso conceber que exercer a prática docente envolve “um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Constitui-se fundamental que os docentes, particularmente aqueles que trabalham na educação infantil, compreendam a filosofia walloniana para que possam contribuir para uma aprendizagem mais significativa para as crianças. É responsabilidade do educador imergir as crianças no mundo físico-cultural e incentivá-las a explorar, descobrir, observar, examinar e alterar seus movimentos e habilidades corporais. A fase da infância, é a fase da oportunidade de aguçar os sentidos das crianças, movê-las, despertar seu interesse e inspirar sua criatividade.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos deste estudo.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização deste estudo.

### 5.1 Opção metodológica

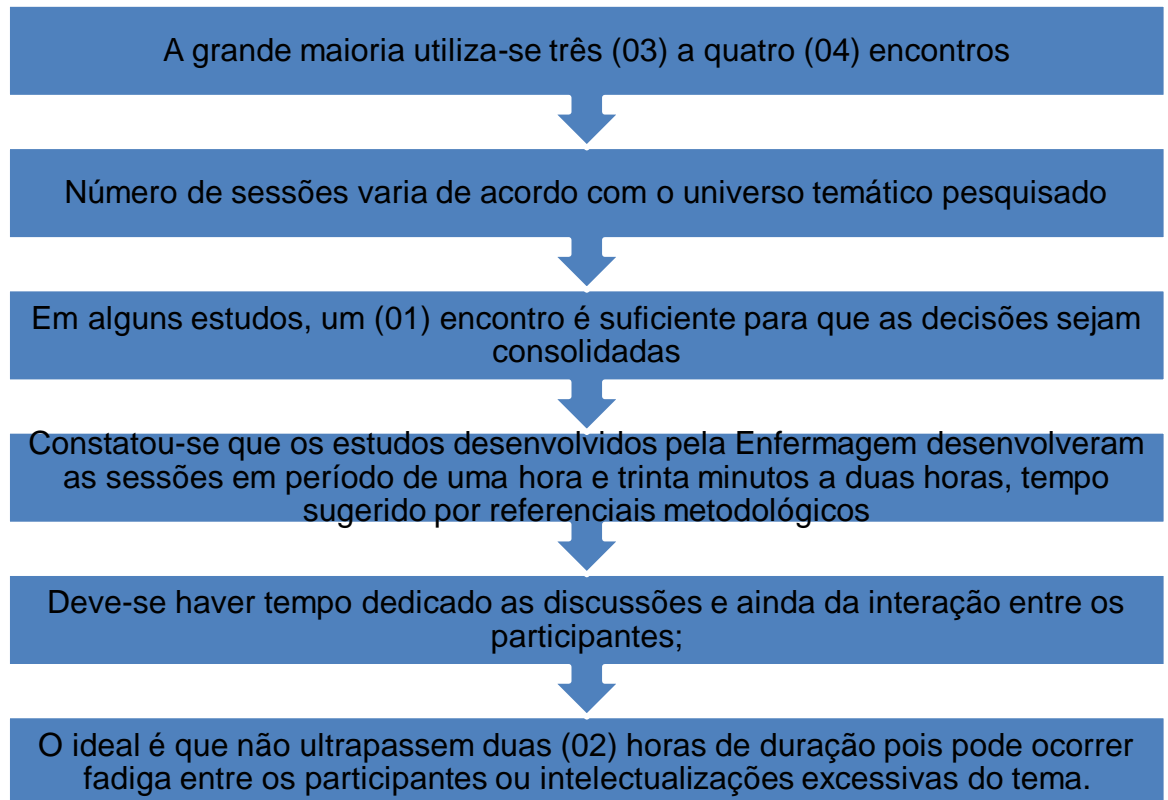
Para investigar o problema abordado: Qual a compreensão que as professoras e professores de educação infantil possuem sobre a motricidade da criança e que relações estabelecem com suas práticas pedagógicas? Utilizamos uma pesquisa descritiva e exploratória de cunho qualitativo com a finalidade de averiguar a compreensão dos professores sobre o conceito de motricidade e como pensam esse conceito em sua prática pedagógica, e como se apresenta dentro do contexto da Educação Infantil.

Os dados foram coletados a partir de encontros com grupo focal, que são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

Pode-se definir como “uma técnica de coletar dados diretamente das falas de um grupo, que relata suas experiências e percepções em torno de um tema de interesse coletivo”. Pode-se ainda considerá-lo uma técnica específica de coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas grupais, caracterizada pelo uso explícito da interação grupal para a produção de dados e insights que seriam menos acessíveis fora do contexto interacional (Gatti, 2005 *apud* Gomes; Telles; Roballo, 2009, p. 02)

A seguir, segue uma figura das principais características do grupo focal de estudos desenvolvidos, A opção por um estudo no campo da enfermagem é que, embora existam diferenças com relação ao objeto de estudo, os procedimentos se mostraram adequados ao propósito desta pesquisa.

**Figura 1** – Principais características do grupo focal ,de estudos desenvolvidos na área da enfermagem



Fonte: Debus; Mary 1997, p. 06-09, *apud*Dall'Agnol CM, Trench MH (1999)

Para isso, a partir de grupo focal, buscamos compreender de que maneira os professores consideram a motricidade, nos seus planejamentos e em suas práticas pedagógicas com crianças de 4 e 5 anos, levando em consideração a nova Base Nacional Comum Curricular, e, em especial, a sua relação com os campos de experiências.

Tanto a mediação e a observação foram realizadas pela pesquisadora, assim como os registros. De acordo com Damiani (2013), esse tipo de pesquisa envolve planejamento e implementação de interferências (isto é, mudanças), com o intuito de produzir melhorias nos processos educacionais dos sujeitos que dela participam e, posteriormente, na realização de avaliação dessas interferências.

Diante disso, a abordagem qualitativa pode proporcionar o contato com o sujeito e o objeto de pesquisa, possibilitando a percepção e o entendimento do registro e do fazer docente com relação a sua prática.

Desse modo, desenvolvemos uma escuta sensível aos professores em relação ao que entendem como motricidade e qual a importância que dão a ela na Educação Infantil.

## **5.2 Caracterização do campo de pesquisa**

De acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2021), a Rede de Ensino de Santo André possui 1554 professores e 189 escolas. Dessas, 93 são de educação infantil. Já a rede privada de Santo André possui 218 escolas e 865 professores. A escolha da escola, campo desta pesquisa, se justifica pelo acesso da pesquisadora, uma vez que a mesma atua como professora em uma das unidades dessa região.

Porém, no decorrer da pesquisa, migramos o campo da rede pública municipal de Santo André, para a rede privada. Dentre os motivos de escolha, trata-se de uma pré-escola, localizada em um bairro de periferia de Santo André e apresenta um olhar diferenciado a esses alunos.

A escola fica localizada no bairro do Jardim Santo André, em Santo André, São Paulo. O tamanho da escola está entre médio e pequeno porte, com um total de 17 professores entre titulares de sala e auxiliares. Atende uma população de baixa renda, que em sua maioria as crianças permanecem lá o dia inteiro, exatamente por que os pais trabalham e as crianças não conseguiram vaga na creche ou já passaram da idade de atendimento na Rede Municipal.

## **5.3 Etapas e instrumentos de pesquisa**

Esta investigação foi organizada em quatro etapas de pesquisa, sendo a primeira destinada à revisão bibliográfica. Na segunda etapa foram elaborados os tópicos de discussão dos grupos, já na terceira se deu em campo, com professores da educação infantil da rede privada de Santo André. Para complementar os dados obtidos da pesquisa de campo, foi elaborado um questionário com base nos tópicos discutidos no grupo focal, através do *Google Forms*, e enviado a todos os participantes da pesquisa, via *whatsapp*. Por último, foi realizada a elaboração do produto final.



### 5.3.1 Primeira etapa da pesquisa

Esta investigação iniciou-se com uma revisão bibliográfica sobre o tema realizado na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os descritores utilizados foram: educação infantil, movimento corporal, motricidade, psicomotricidade, aprendizagem e prática pedagógica. Incluindo artigos científicos, teses, dissertações, monografias e livros. Foram realizadas pesquisas correlatas, conforme quadro abaixo.

**Quadro 2 – Pesquisas correlatas (BDTD)**

<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade Educação Infantil</b>		A Educação Infantil na Base Curricular pressuposto e interfaces na Educação Física	
<b>Autor(a)</b>		Ana Sílvia Mello	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
Educação Infantil; Movimento Corporal	Periódico	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	2016
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade Educação Infantil</b>		As experiências corporais e de movimento de bebês na educação infantil	
<b>Autor(a)</b>		Vanessa Bruxel Schmitz, Silvane Fensterseifer Isse	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
Educação Infantil e Movimento Corporal	Revista	Lajeado	2016
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>		A formação inicial de professores da educação infantil e de educação física: a articulação pedagógica entre ambas as áreas	
<b>Autor(a)</b>		Ricardo Alves Taveira	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
Movimento Corporal Infantil	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2017

		PUCCAMP	
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>			
<b>Autor(a)</b>		Psicomotricidade Infantil: a arte de brincar e aprender através do lúdico	
<b>Palavras-chave</b>		<b>Instituição</b>	
<b>Tipo de publicação</b>		<b>Ano de publicação</b>	
Psicomotricidade; Educação Infantil	Dissertação	Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas	2017
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>			
<b>Autora</b>		Psicomotricidade: Educação e Reeducação	
<b>Palavras-chave</b>		<b>Instituição</b>	
<b>Tipo de publicação</b>		<b>Ano de publicação</b>	
Psicomotricidade; Educação Infantil	Livro	Editora Manole	1984
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>			
<b>Autor(a)</b>		Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola	
<b>Palavras-chave</b>		<b>Instituição</b>	
<b>Tipo de publicação</b>		<b>Ano de publicação</b>	
Movimento	Livro	Universidade de São Paulo - USP	2008
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>			
<b>Autor(a)</b>		Educação Física na Educação infantil: influência de um programa na aprendizagem desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais	
<b>Palavras-chave</b>		<b>Instituição</b>	
<b>Tipo de publicação</b>		<b>Ano de publicação</b>	
Educação Infantil; aprendizagem	Revista	Universidade de São Paulo - USP	2004
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>			
<b>Autor(a)</b>		O planejamento das práticas esportivas escolares	
<b>Palavras-chave</b>		<b>Instituição</b>	
<b>Tipo de publicação</b>		<b>Ano de publicação</b>	
Práticas	Revista	Universidade de	2015

Pedagógicas		São Paulo - USP	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Consideramos, portanto, que a educação pelo movimento extrapola o componente motor, compreendendo os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Assim, a proposição de atividades motoras permite à criança um desenvolvimento motor de forma integral.

### 5.3.2 Segunda etapa da pesquisa

A partir da revisão do estudo, feita nos diferentes capítulos e, de acordo com o problema elencado e objetivos dessa investigação, estabelecemos como temas para discussão:

- Contextualização histórica da educação infantil;
- A motricidade da criança e seu desenvolvimento na educação infantil;
- A prática pedagógica dos professores de educação infantil e a motricidade da criança.

Esses temas têm alguns objetivos, e esses objetivos orientaram a discussão do grupo focal. Para facilitar a visualização disso apresentamos abaixo um quadro.

**Quadro 3 – Temas, objetivos, perguntas geradoras**

<b>TEMAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PERGUNTAS GERADORAS</b>
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Compreender os principais acontecimentos da Ed. Infantil	Qual a concepção que se tem da infância?
	Assimilar a importância das leis e documentos institucionais	Quais são as leis e documentos oficiais mais importantes e o que eles descrevem?
A MOTRICIDADE DA CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Compreender o desenvolvimento da	O que você compreende por motricidade?

	motricidade da criança	<p>Você conhece as categorias da motricidade?</p> <p>Como você avalia a importância da motricidade na educação infantil?</p>
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A MOTRICIDADE DA CRIANÇA	Analisar a prática pedagógica e a motricidade da criança	<p>Você estudou em sua graduação ou formação continuada sobre motricidade infantil?</p> <p>Você trabalha com a motricidade das crianças em sua prática pedagógica?</p> <p>Como você trabalha?(Locais, períodos, priorizações)</p> <p>Você percebe o desenvolvimento da motricidade de seus alunos em sua prática pedagógica?</p> <p>Você tem dificuldade em realizar tal prática? Quais?</p>

Fonte: Elaborado pela autora,2022

### 5.3.3 Terceira etapa da pesquisa

Essa etapa se deu em campo, com professores da educação infantil da rede privada de Santo André. Primeiramente estabelecemos o contato com a escola para explicar a gestão e aos professores a proposta da pesquisa e de que forma ela seria realizada. Com o aceite, apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) à escola. (ANEXO A).

Em comum acordo com os professores, definimos as datas e horários para nossos encontros que foram realizados na própria escola. Os encontros ocorreram aos sábados, nos dias: 01, 08, 15 e 22 de abril de 2023.

Em todos os encontros foram feito o registro por meio de anotações e pela utilização de recursos de áudio (gravação) feitos pela própria pesquisadora. Essa sistemática foi adotada para que, posteriormente, os dados pudessem ser transcritos para realização da análise.

O primeiro encontro teve o tempo de duração de uma hora aproximadamente, onde a pesquisa foi apresentada aos professores e gestores e também foi realizada a solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Participaram desse encontro 10 professores, que concordaram em fazer parte do estudo.

No segundo e terceiro encontro, seguindo o roteiro apresentado no Quadro 2, foram realizadas as discussões: Contextualização histórica da educação infantil; A motricidade da criança e seu desenvolvimento na educação infantil e A prática pedagógica dos professores de educação infantil e a motricidade da criança.

No quarto e último encontro, com o tempo de duração de 1h30, foi apresentado o protótipo do produto educacional, para que os participantes de pesquisa pudessem dar suas sugestões e buscar esclarecimentos, antes da sua finalização.

Em todos os encontros, compareceram as 10 professoras que aderiram ao estudo. Foram encontros muito relevantes, em que pode-se compartilhar nossas experiências, que serão apresentadas ao final do estudo porém, apesar de seguir um roteiro para a discussão o resultado não gerou conteúdo suficiente para discussão e análise dos dados, e com isso, consideramos relevante a complementação da pesquisa, a partir da criação de um questionário, enviado a todos os professores da escola via *whatsapp*.

#### 5.3.4 Quarta etapa da pesquisa

Como mencionado na terceira etapa, após a realização do grupo focal foi necessário a aplicação de um questionário para complementar as informações obtidas. A elaboração do questionário seguiu a mesma organização temática adotada pelo roteiro realizado nos encontros do grupo focal. Este instrumento foi composto por 13 (treze) questões, sendo 08 (oito) questões fechadas e 05 (cinco) questões abertas.

As questões elaboradas foram colocadas em um *Google Forms* e o link de acesso foi disponibilizado em um grupo de Whatsapp a todos os professores, o que correspondeu ao total de 20 docentes. O formulário ficou disponível durante 15 (quinze) dias.

Após a aplicação desse questionário, obtivemos 17 (Dezessete) respostas que serviram de complemento para a análise e discussão dos dados que será apresentada na próxima seção.

#### 5.3.5 Quinta etapa da pesquisa

Ao fim dos encontros e da análise dos dados a partir dos questionários, e após todo processo analítico, foi criada uma sequência didática, ou seja, foram criados objetivos e estratégias com a finalidade de melhorar a aprendizagem por meio de prática pedagógica envolvendo a motricidade das crianças na Educação Infantil.

Cabe esclarecer que adotamos o conceito de sequência didática conforme estabelece Cavalcanti; Ribeiro. (2018, p.103). Segundo este autor as sequências didáticas são:

[...] compreendidas como planejamentos de ensino elaborados por etapas, que abordam temáticas que contemplam conteúdos de diversas disciplinas, considerando os aspectos pedagógicos relativos ao ensino e aprendizagem pode ser uma maneira de minimizar a fragmentação do conteúdo.

É muito importante frisar que a criação do produto final foi elaborada juntamente com os sujeitos de pesquisa afim de contribuir com às suas práticas pedagógicas em sala de aula.

#### 5.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Para a escolha dos participantes do grupo focal, foram convidados a participar da pesquisa 10 professores. Eles receberam todas as informações referentes a

pesquisa, todas as etapas de forma bem minuciosa. Com isso, todos concordaram na participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de inclusão foram todos os professores que aceitaram participar e assinaram o TCLE e os de exclusão são os que não aceitaram ou que não assinaram o TCLE.

Quanto aos que responderam ao questionário, foram professores que também participaram do grupo focal, e alguns a mais que se prontificaram a participar da pesquisa.

Os professores que participaram da pesquisa são recém formados em sua maioria e trabalham na área da educação há aproximadamente 3 (três) anos. A maioria começou a trabalhar no colégio como auxiliar de classe. A idade dos sujeitos variam de 25 a 35 anos de idade.

## 6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Entender a escola como um espaço de transformação do indivíduo implica entender que cognição, motricidade e sociabilidade são aspectos do desenvolvimento integral do ser humano e que, portanto, devem fazer parte constante das práticas pedagógicas.

A partir da transcrição dos encontros do grupo focal e das respostas obtidas através dos questionários foi possível realizar a discussão dos resultados. A partir dos temas, foram geradas unidades significativas que serão apresentadas abaixo.

### 6.1 Concepção de infância

No que se refere a concepção de infância, obtivemos respostas, tais como:

1. A infância é vista como um período de desenvolvimento crucial, onde ocorrem formações psicológicas, físicas, intelectuais e emocionais.
2. A criança é considerada um ser social, com necessidades, desejos e direitos próprios.
3. A infância é encarada como uma fase de descobertas, exploração, vivências lúdicas, brincadeiras e interações, sem a preocupação principal de transmitir conteúdo.
4. A concepção de infância é construída historicamente e varia de acordo com a sociedade, existindo várias infâncias.
5. A infância é vista como um momento de formação do ser e de pertencimento.

Essas são apenas algumas das concepções apresentadas pelos professores. É importante notar que as respostas podem variar de acordo com o contexto cultural, social e educacional de cada professor.

No que se refere a concepção da infância, a análise deu-se de acordo com a obra de Ariès (2010), a qual apresenta a tese de que a concepção moderna da infância como uma fase distinta e separada da vida adulta é um desenvolvimento recente na sociedade ocidental. Argumenta que, na Idade Média, não havia uma percepção clara da infância como uma fase distinta da vida. As crianças eram vistas principalmente como miniaturas dos adultos e eram tratadas como membros plenos da comunidade



adulta desde cedo. A ênfase estava nas responsabilidades sociais e nas relações familiares e comunitárias, e não na proteção ou na educação específica das crianças.

Segundo o autor, foi somente a partir do século XVII que ocorreu uma mudança significativa na percepção da infância. Ele argumenta que esse período marcou o surgimento da ideia de que as crianças eram seres inocentes e vulneráveis, que precisavam ser protegidos e educados separadamente dos adultos. A infância começou a ser vista como um estágio de desenvolvimento com características próprias, exigindo uma abordagem diferenciada em termos de cuidados, educação e socialização.

A obra de Ariès (2010) suscitou debates e críticas ao longo dos anos, com alguns historiadores questionando algumas de suas conclusões e metodologia. No entanto, seu trabalho continua sendo uma referência importante na área de estudos da história da infância e contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da evolução das concepções sobre a infância ao longo do tempo e para desnaturalizar o conceito. A concepção de infância de Ariès pode ser resumida da seguinte maneira: História social da infância: Ariès (2010) enfatiza que a concepção de infância é uma construção social e histórica, sujeita a mudanças ao longo do tempo. Ele argumenta que a forma como a infância é percebida e tratada varia de acordo com o contexto cultural, social e histórico.

Separação da infância e da vida adulta: Ariès (2010) argumenta que, na sociedade medieval, não havia uma separação clara entre a infância e a vida adulta. As crianças eram consideradas membros plenos da comunidade adulta e eram inseridas nas atividades e responsabilidades dos adultos desde cedo. A ideia de uma fase distintiva de desenvolvimento da infância emergiu apenas no século XVII.

Valorização da inocência e proteção: Ariès (2010) destaca a valorização crescente da inocência e vulnerabilidade infantil na concepção moderna de infância. A ideia de que as crianças são seres puros e precisam ser protegidas e educadas separadamente dos adultos ganhou força ao longo do tempo.

Evolução das práticas educacionais: Ariès (2010) discute como as mudanças na concepção de infância influenciaram as práticas educacionais. Ele argumenta que, à medida que a infância começou a ser vista como uma fase de desenvolvimento distintiva, surgiram instituições específicas, como escolas e jardins de infância, para atender às necessidades educacionais das crianças.

Em sua maioria os professores participantes desta pesquisa são iniciantes na carreira docente, o que os torna com pouca experiência nas questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e a motricidade na primeira infância. O que traz uma grande relevância os conceitos apresentados pelo autor.

O trabalho de Ariès (2010) continua sendo uma referência significativa nos estudos da infância e contribuiu para a compreensão do desenvolvimento das concepções sobre a infância ao longo do tempo e a fala dos docentes, ao reconhecer a infância como um conceito social, está alinhada ao conceito do autor.

## 6.2 Legislação

Quanto ao conhecimento dos professores em relação a legislação, é possível perceber, a partir das respostas fornecidas e discutidas, que a maioria reconhece a importância da legislação educacional como um instrumento fundamental para regular o sistema de educação no país. Alguns exemplos de legislação citados são:

- Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB): É mencionada como um conjunto de diretrizes que regulamenta o ensino brasileiro e é fundamental para professores do ensino básico e médio.
- Constituição Federal de 1988: É citada como uma legislação que estabelece a educação como um dever do Estado e da família, garantindo acesso e pleno desenvolvimento.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): É mencionado como uma lei que contribui para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC): É mencionada como uma referência importante para a organização e definição dos currículos educacionais.

Outras legislações citadas incluem o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outras.

Além disso, alguns professores indicam o conhecimento de leis que enfatizam a educação como direito de todos, visando à qualificação para o trabalho e à formação de cidadãos conscientes.

### 6.3 Motricidade

Quando foi abordado sobre o tema da motricidade, foram observadas tais respostas:

- Sensações conscientes do ser humano em movimentos intencionais e significativos no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção e raciocínio.
- Etapa anterior à fala, sendo importante para o desenvolvimento das crianças, muitas vezes passando despercebida pelos pais.
- Conjunto de movimentos que envolve a aquisição da coordenação motora.
- Diversos movimentos que a criança é capaz de realizar com o corpo.
- Estudo científico do desenvolvimento motor.
- Conjunto de habilidades que envolvem aspectos motores, sensoriais, cognitivos e emocionais.
- Expressão dos movimentos e controle do corpo para executar os movimentos.
- Movimentos realizados no cotidiano ou em propostas de movimentação do corpo.
- Expressão dos movimentos que se desenvolve desde o nascimento, envolvendo planejamento motor, percepções sensoriais, equilíbrio, tônus e força muscular, lateralidade, habilidades cognitivas e intelectuais, ritmo, persistência e controle inibitório.
- Movimentos corporais amplos ou finos.
- Movimentos corporais básicos e corriqueiros do cotidiano.
- Associação da motricidade com o desenvolvimento pleno das habilidades motoras, percepções de movimentos, memória, projeção, efetividade, emoção e raciocínio.

Essas respostas indicam uma compreensão da motricidade como um conjunto de movimentos e habilidades que envolvem diversos aspectos do desenvolvimento humano, incluindo o físico, o cognitivo, o emocional e o sensorial. De fato, a motricidade e a aprendizagem são duas dimensões interconectadas e que se influenciam mutuamente no desenvolvimento humano.

Já no que se refere a motricidade na educação infantil:

1. A motricidade é considerada fundamental, importante, primordial, indispensável e de suma importância para o desenvolvimento motor e integral da criança.
2. A motricidade é vista como um elemento necessário para a formação da criança, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, físico-motor, sociocultural e psicológico.
3. O desenvolvimento motor durante os primeiros anos de vida ocorre por meio de brincadeiras, atividades de repetição e treino, como pular, montar, desenhar e cortar, melhorando e sofisticando o processo motor.
4. A motricidade permite que a criança explore e experimente novas ações corporais, consolidando seus movimentos.
5. A motricidade ajuda no autoconhecimento corporal, expressão gestual, autocuidado e utilização de materiais escolares.
6. Um bom desenvolvimento da motricidade durante a educação infantil propicia desenvolvimentos cognitivos que facilitarão o processo de alfabetização em fases posteriores.
7. Através da motricidade, a criança conquista habilidades para o aprendizado e o conhecimento do mundo.

As respostas dos docentes estão alinhadas com o de Costa e Cavalcante Neto (2019), que afirmam que o desenvolvimento da motricidade infantil desempenha um papel fundamental no crescimento e na formação integral da criança.

As categorias abaixo, foram criadas a partir das unidades citadas acima. Com isso foram criadas as categorias: Concepção da infância e motricidade na educação infantil e a sua importância nas práticas pedagógicas

A motricidade refere-se à expressão e controle dos movimentos do corpo, enquanto a aprendizagem envolve o processo de aquisição de conhecimento, habilidades e competências. Essas duas áreas estão intimamente ligadas, pois a motricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, afetando diretamente a aprendizagem (Kolyniak Filho, 2010).

Através da motricidade, as crianças exploram o ambiente ao seu redor, interagem com objetos e pessoas, desenvolvem habilidades motoras e aprendem a controlar seus corpos. O movimento é uma forma essencial de comunicação e

expressão, permitindo que as crianças descubram o mundo e compreendam conceitos abstratos de forma concreta. Por meio de movimentos intencionais, como manipular objetos, correr, pular, desenhar ou escrever, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, aprimoram sua coordenação, equilíbrio, percepção espacial e temporal (Kolyniak Filho, 2010).

A coordenação motora fina é fundamental para segurar um lápis corretamente e escrever, enquanto a coordenação motora grossa é necessária para participar de atividades físicas, como esportes ou jogos em grupo. Além disso, a motricidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem e da cognição. O movimento corporal ajuda a desenvolver a consciência fonológica, a compreensão espacial e a coordenação viso motora, que são habilidades essenciais para a leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos (Kolyniak Filho, 2010).

Por sua vez, a aprendizagem também influencia a motricidade. Quando as crianças adquirem novos conhecimentos e habilidades, eles são internalizados e aplicados nos movimentos do corpo. Por exemplo, aprender a andar de bicicleta requer o domínio de várias habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação e controle do corpo. Da mesma forma, atividades que envolvem dança, música, artes marciais ou teatro exigem a integração entre a aprendizagem de habilidades específicas e a expressão motora (Kolyniak Filho, 2010).

Além disso, a motricidade desempenha um papel fundamental na regulação emocional e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Através do movimento elas expressam suas emoções, interagem com os outros e desenvolvem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos. Essas habilidades sociais e emocionais são fundamentais para o sucesso acadêmico, uma vez que a interação saudável com os outros e a capacidade de autorregulação emocional são fatores determinantes no processo de aprendizagem (Kolyniak Filho, 2010).

Em suma, a motricidade e a aprendizagem são aspectos intrinsecamente relacionados no desenvolvimento humano. O movimento é uma ferramenta poderosa para a exploração do mundo, o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, e a expressão de emoções. A aprendizagem, por sua vez, é enriquecida e facilitada pela motricidade, que proporciona um ambiente propício para a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências. Portanto, promover uma educação que

integre de forma equilibrada a motricidade e a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Foi perguntado aos professores em relação ao conhecimento deles sobre a motricidade e sobre as suas categorias .

Em geral, as professoras demonstraram um bom conhecimento sobre as categorias de motricidade, mencionando corretamente a motricidade ampla e a motricidade fina. Isso evidencia a conscientização da importância de abordar ambas as dimensões na prática pedagógica, a fim de promover um desenvolvimento motor completo e equilibrado nas crianças.

Por meio de movimentos e atividades físicas, a criança adquire habilidades motoras essenciais, que não apenas contribuem para sua coordenação motora, mas também têm impacto positivo em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Costa; Cavalcante Neto, 2019).

Um dos principais benefícios do desenvolvimento da motricidade na infância é o aprimoramento da coordenação motora. Através de brincadeiras, jogos e atividades físicas, a criança aprimora sua capacidade de controlar e coordenar seus movimentos, o que é crucial para a execução de tarefas diárias, como escrever, vestir-se, comer e realizar atividades escolares (Costa; Cavalcante Neto, 2019).

Além disso, o desenvolvimento da motricidade contribui para o aperfeiçoamento das habilidades perceptivas e sensoriais. A criança aprende a interpretar estímulos do ambiente, aperfeiçoando sua percepção visual, tátil e auditiva. Isso é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, uma vez que a criança começa a compreender melhor o mundo ao seu redor (Costa; Cavalcante Neto, 2019).

A motricidade também está diretamente relacionada ao desenvolvimento emocional da criança. Por meio do movimento, ela é capaz de expressar suas emoções, liberar tensões e adquirir autoconfiança. Atividades físicas e brincadeiras permitem que a criança experimente diferentes sensações e explore seus limites, promovendo o desenvolvimento de sua identidade e autoestima (Costa; Cavalcante Neto, 2019).

Além disso, o desenvolvimento da motricidade tem um impacto positivo no aspecto social da criança. Ao participar de atividades físicas em grupo, ela aprende a compartilhar, a cooperar, a respeitar regras e a interagir com os outros. Essas

habilidades sociais são essenciais para a formação de relacionamentos saudáveis e para a integração em contextos sociais diversos (Costa; Cavalcante Neto, 2019).

Outro benefício importante é a promoção de um estilo de vida ativo e saudável desde a infância. Ao desenvolver a motricidade, a criança adquire gosto pela atividade física, o que pode influenciar positivamente seus hábitos futuros. A prática regular de exercícios físicos na infância contribui para a prevenção de doenças, o fortalecimento do sistema imunológico e o desenvolvimento de uma boa saúde geral.

Em suma, o desenvolvimento da motricidade infantil traz uma ampla gama de benefícios para a criança. Desde o aprimoramento da coordenação motora até o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, a motricidade desempenha um papel fundamental no crescimento saudável e no desenvolvimento integral da criança. Portanto, é essencial proporcionar às crianças oportunidades e estímulos adequados para explorar e aprimorar suas habilidades motoras desde os primeiros anos de vida.

Segundo Santos, Vieira e Souza (2022) existem várias razões pelas quais alguns professores podem não priorizar o trabalho com o desenvolvimento da motricidade em suas práticas educacionais. Algumas dessas razões podem incluir:

- Falta de conhecimento: Alguns professores podem não estar cientes da importância da motricidade no desenvolvimento integral da criança ou podem não ter recebido formação adequada sobre o assunto. A falta de conhecimento sobre os benefícios e as estratégias para promover a motricidade pode levar à falta de priorização desse aspecto.
- Carga curricular excessiva: Em alguns casos, os professores podem sentir-se sobrecarregados com a carga curricular e as demandas acadêmicas, o que pode fazer com que deem menos atenção à motricidade. O foco excessivo em conteúdos teóricos e preparação para avaliações pode deixar pouco tempo e espaço para atividades práticas e desenvolvimento motor.
- Pressão por resultados acadêmicos: Em muitos sistemas educacionais, há uma ênfase significativa nos resultados acadêmicos, como notas em exames padronizados. Isso pode levar os professores a concentrarem-se principalmente no ensino de habilidades cognitivas, negligenciando outras áreas do desenvolvimento, como a motricidade.
- Restrições de recursos e infraestrutura: Alguns professores podem enfrentar limitações em termos de recursos e infraestrutura para promover o

desenvolvimento da motricidade. Falta de espaço adequado, falta de equipamentos e materiais adequados ou restrições de tempo podem dificultar a implementação de atividades que estimulem o movimento e o desenvolvimento motor.

No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento da motricidade é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Os professores podem buscar oportunidades para incorporar atividades e estratégias que promovam o movimento e a coordenação motora nas práticas educacionais. A conscientização sobre os benefícios da motricidade, a busca de capacitação profissional, a colaboração com colegas e a adaptação de recursos disponíveis são passos importantes para superar essas barreiras e priorizar o desenvolvimento da motricidade na educação infantil.

Uma das questões mais importantes para responder à pergunta da pesquisa foi saber se os professores trabalham motricidade em suas práticas pedagógicas. Para detalhar como é este trabalho, os locais e períodos que são realizados e quais são as prioridades foi elaborado o quadro 4 que demonstra as respostas dos professores sobre as práticas organizadas:

**Quadro 4 – Respostas dos docentes sobre as Práticas pedagógicas para desenvolvimento da motricidade.**

<b>Número</b>	<b>Local</b>	<b>Período</b>	<b>Atividade</b>
1	Sala de aula	Contínuo	Desenvolvimento da motricidade através de atividades que promovem interação com o ambiente, espaço e movimento da criança. Inclui exploração de diferentes materiais, vivências musicais, propostas lúdicas e dança.
2	Sala de aula, pátio escolar	-	Utilização de brincadeiras educacionais para promover a motricidade.
3	Escola	-	Práticas que envolvem desde pegar em um lápis até pular uma corda para trabalhar a motricidade.



<b>Número</b>	<b>Local</b>	<b>Período</b>	<b>Atividade</b>
4	Sala de aula	-	Propostas lúdicas que resgatam brincadeiras folclóricas, exploram diferentes materiais, vivências musicais e atividades que exploram sensações.
5	Sala de aula, espaços externos da creche, parque	Pelo menos 1 vez por semana	Realização de atividades direcionadas para a motricidade na sala de aula e em espaços externos da creche, como o parque.
6	Diversos locais dentro da escola	-	Desenvolvimento de habilidades tônicas, equilíbrio estático e em movimento, lateralidade, percepção espaço/tempo e outras por meio de brincadeiras planejadas e envolvendo músicas, ritmos, falas e cantigas.
7	Diferentes espaços na escola	-	Práticas de motricidade realizadas em diferentes espaços, utilizando mobiliários e objetos variados que possibilitam que as crianças se movimentem de forma a ampliar sua segurança motora e espacial.
8	Sala de aula	Semanalmente	Prática semanal de yoga e utilização de músicas de grupos como Tiquequê e Trii, além de atividades como brincadeiras, jogos de encaixe, quebra-cabeça e massinha.
9	Diversos espaços da escola	Diariamente	Trabalho diário da motricidade em todos os espaços da escola, incluindo parque, quadra, refeitório e sala de aula. Atividades envolvem coordenação motora, equilíbrio, esquema corporal e ritmo.
10	Sala de aula, pátio escolar, área externa	Diariamente	Motricidade trabalhada diariamente em todos os momentos, por meio de brincadeiras, jogos e atividades realizadas na sala de aula, no pátio escolar e em áreas externas da escola.
11	Sala de aula	-	Atividades como brincadeiras com massinha e tesoura, movimentos de pinça, amarelinha, brincadeiras com corda, jogos de encaixe e quebra-cabeça.
12	Sala de aula	Diariamente	Trabalho diário em sala de aula para desenvolver a psicomotricidade por meio de atividades como circuito, brincadeiras musicais com corpo e movimento, entre outras práticas.

Número	Local	Período	Atividade
13	Diversos espaços da escola	Diariamente	Trabalho diário para o desenvolvimento da motricidade durante atividades cotidianas, como andar, sentar, pegar materiais, organizar atividades e pertences, fechar botões e zíperes das roupas, entre outros. Além disso, há o trabalho direcionado para o desenvolvimento da motricidade ampla e fina, incluindo atividades e brincadeiras em sala de aula e fora dela, como labirinto, circuito motor com obstáculos, pega-pega, imitação, dança, blocos de montar, massa de modelar e recorte com tesoura, entre outras. O trabalho com a motricidade é contínuo e diário, realizado em diferentes espaços da escola, com ênfase nas atividades cotidianas relacionadas ao autocuidado.
14	Diversos locais dentro da escola	-	Desenvolvimento da motricidade através de circuitos, atividades, danças e brincadeiras dirigidas e livres.
15	Diversos espaços da escola	-	Trabalho constante em cada proposta de movimento, refletido nas conexões e respostas. Atividades incluem organização, sentar, cantar, equilibrar, imitar, andar, correr, perceber-se e interagir-se nas experiências.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O que notamos em comum nas respostas dos docentes foi o brincar corporal na educação infantil para o desenvolvimento da motricidade. Sobre isso, Camargo e Finck (2013) explicam que o brincar corporal educativo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da motricidade infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar e aprimorar suas habilidades motoras, adquirindo maior controle e coordenação dos movimentos.

Durante o brincar corporal, as crianças são incentivadas a se movimentar de maneira livre e criativa, experimentando diferentes posturas, gestos e deslocamentos. Essas atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento dos músculos, aperfeiçoando a força, o equilíbrio e a flexibilidade (Camargo; Finck, 2013).

Além disso, o brincar educativo proporciona às crianças experiências sensoriais enriquecedoras. Ao manipular objetos, construir estruturas, desenhar, pintar e modelar, elas exploram texturas, formas e tamanhos, desenvolvendo a percepção tátil e visual (Camargo; Finck, 2013).

As brincadeiras também promovem o desenvolvimento da motricidade fina, por meio do uso de materiais como lápis, tesoura, encaixes e quebra-cabeças. Essas atividades exigem o controle preciso dos movimentos das mãos e dedos, contribuindo para aprimorar a destreza e a coordenação motora fina (Camargo; Finck, 2013).

Além dos aspectos físicos, o brincar educativo também influencia o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao brincarem de forma ativa e engajada, elas exercitam a atenção, a concentração e a memória. Além disso, as brincadeiras promovem o autoconhecimento, o trabalho em equipe, a expressão de emoções e o desenvolvimento da criatividade (Camargo; Finck, 2013).

É importante ressaltar que o brincar educativo deve ser estimulado de forma adequada e supervisionada por adultos responsáveis. É fundamental proporcionar um ambiente seguro e propício para que as crianças possam explorar livremente suas habilidades motoras, garantindo que as brincadeiras sejam desafiadoras, mas também adaptadas às capacidades de cada criança (Camargo; Finck, 2013).

Dessa forma, ao promover o brincar educativo, estamos contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas explorem, descubram e aprimorem suas habilidades motoras de forma divertida e significativa. O brincar se torna, assim, uma ferramenta essencial para o crescimento saudável e o pleno desenvolvimento da motricidade infantil.

No quadro abaixo, seguem as principais dificuldades relatadas pelos professores para realizar as práticas pedagógicas com foco na motricidade.

**Quadro 5** – Respostas dos docentes sobre as principais dificuldades para realizarem as práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da motricidade

<b>Número</b>	<b>Dificuldade</b>	<b>Atividades</b>	<b>Justificativa</b>
1	Não	-	-
2	Sim	Motricidade fina	-
3	Sim	Atividades de Educação Física	-
4	Sim	Espaço, materiais e formação inadequados	Falta de recursos e capacitação adequados para desenvolver práticas de motricidade ampla.

<b>Número</b>	<b>Dificuldade</b>	<b>Atividades</b>	<b>Justificativa</b>
5	Às vezes	Falta de espaços e variedade de materiais	Restrição de recursos físicos e materiais disponíveis para realizar as atividades.
6	Não	Formações continuadas e melhor compreensão	-
7	Às vezes	Falta de adultos para garantir a segurança	Dificuldade em supervisionar e garantir a segurança das crianças durante as atividades.
8	Não	Atividades de corpo e movimento restritas à quadra	-
9	Não	-	-
10	Sim	Resultados insatisfatórios em algumas crianças	Dificuldade em atender às necessidades individuais das crianças em relação à motricidade.
11	Não	-	-
12	Não	-	-
13	Sim	Falta de espaço adequado fora da sala de aula	Restrição de espaço fora da sala de aula para realizar atividades de motricidade ampla.
14	Não	-	-
15	Sim	Evolução constante na dinâmica das atividades escolares	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A motricidade é uma área fundamental no desenvolvimento infantil, pois está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. No entanto, os professores muitas vezes enfrentam desafios ao tentarem implementar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento motor das crianças. A partir das respostas dos professores, é possível identificar algumas dificuldades recorrentes.

Uma das dificuldades mencionadas é a falta de espaços adequados e a restrição de materiais disponíveis. Muitos professores relatam que não possuem espaços amplos o suficiente para realizar atividades de motricidade, bem como uma variedade de materiais que estimulem o desenvolvimento motor das crianças. Essa limitação física das instituições e educação infantil pode impedir a realização de atividades que envolvam movimentos amplos e diversificados, dificultando o trabalho com a motricidade ampla.

Além disso, a falta de recursos e formação adequados também é citada como uma dificuldade. A ausência de capacitação específica e de materiais adequados para o trabalho com a motricidade pode dificultar a elaboração de práticas pedagógicas eficientes. Muitos professores expressam a necessidade de uma formação continuada que os capacite a planejar e implementar atividades que promovam o desenvolvimento motor das crianças.

Outra dificuldade<sup>1</sup> apontada é a falta de adultos para garantir a segurança durante as atividades. Com o elevado número de crianças por turma, os professores enfrentam dificuldades em supervisionar todas as crianças durante as atividades que envolvem movimentos mais amplos. A presença de adultos auxiliares seria fundamental para garantir a segurança e o acompanhamento adequado das crianças nesses momentos.

Também é importante destacar a individualidade das crianças no processo de desenvolvimento motor. Alguns professores mencionam a dificuldade em alcançar resultados satisfatórios em todas as crianças, reconhecendo a necessidade de atender às necessidades individuais de cada aluno. Cada criança tem seu próprio ritmo e habilidades motoras únicas, o que demanda um olhar atento e estratégias diferenciadas para promover seu desenvolvimento motor.

Apesar das dificuldades, é importante ressaltar que muitos professores estão em constante evolução na dinâmica das atividades escolares, buscando superar as dificuldades e promover práticas pedagógicas que valorizem a motricidade. Através de formações continuadas, melhor compreensão da importância da motricidade e busca por espaços alternativos, esses profissionais buscam criar um ambiente propício para o desenvolvimento motor das crianças.

---

<sup>1</sup> Definição de dificuldade: qualidade ou caráter do que é difícil, aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil, custosa, penosa, árdua.

Em conclusão, as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam a motricidade são diversos, desde a falta de espaços adequados e recursos, até a necessidade de capacitação e acompanhamento mais individualizado das crianças. No entanto, é fundamental reconhecer o esforço e comprometimento desses profissionais em buscar soluções criativas e promover um ambiente propício ao desenvolvimento motor das crianças, superando essas dificuldades em prol do crescimento e aprendizado das crianças.

Para entender as dificuldades da educação infantil alinhada à motricidade é preciso entender que a origem desta tem base no caráter disciplinar da escola tradicional. A escola tradicional tem sido alvo de críticas ao longo dos anos, e com razão. Seu modelo, muitas vezes engessado e antiquado, não acompanha as demandas e necessidades da sociedade contemporânea. Essa abordagem pedagógica, baseada em métodos de ensino unidirecionais e conteúdos estáticos, limita o potencial de aprendizagem dos alunos e não os prepara adequadamente para os desafios do mundo atual.

Um dos principais problemas da escola tradicional é a ênfase no ensino centrado no professor, onde o conhecimento é transmitido de forma passiva aos alunos. Esse modelo desconsidera a individualidade e diversidade de cada estudante, reduzindo-os a meros receptores de informações. A falta de interação, participação ativa e desenvolvimento de habilidades críticas e criativas prejudica a formação integral dos alunos (Pasqualini; Lavoura, 2020).

Outro aspecto negativo da escola tradicional é a valorização excessiva da memorização e reprodução de conteúdo. Os alunos são frequentemente submetidos a longas jornadas de estudos baseadas em repetição e memorização de informações, sem que haja um estímulo adequado para a compreensão, análise e aplicação do conhecimento. Esse enfoque engessado não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas reais (Pasqualini; Lavoura, 2020).

Além disso, a escola tradicional muitas vezes negligencia a importância do desenvolvimento socioemocional e psicomotor dos alunos. A ênfase excessiva nos aspectos acadêmicos e no cumprimento de currículos rígidos deixa pouco espaço para o cultivo de habilidades socioemocionais, como a empatia, colaboração, comunicação e resolução de conflitos. Essas competências são fundamentais para a

formação de cidadãos conscientes, capazes de se relacionar de forma saudável e contribuir positivamente para a sociedade (Pasqualini; Lavoura, 2020).

A escola tradicional também peca na falta de conexão entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos. Muitas vezes, os assuntos são apresentados de forma descontextualizada, distante das experiências e interesses dos estudantes. Isso leva a uma falta de motivação e engajamento, prejudicando o processo de aprendizagem e a formação de um pensamento crítico e reflexivo (Pasqualini; Lavoura, 2020).

Diante dessas limitações, é necessário repensar e transformar o modelo educacional. É preciso buscar abordagens pedagógicas mais inclusivas, participativas e contextualizadas, que valorizem a diversidade, estimulem a autonomia das crianças e promovam a construção coletiva do conhecimento. O papel do professor deve evoluir para o de facilitador, mediador e orientador do processo de aprendizagem, permitindo que as crianças sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

A escola do futuro deve ser um espaço de diálogo, criatividade e colaboração, onde os alunos possam explorar suas potencialidades, desenvolver habilidades socioemocionais, aprender a aprender e se tornar cidadãos críticos e conscientes. É necessário romper com os paradigmas da escola tradicional e buscar uma educação que seja verdadeiramente transformadora, capaz de preparar os alunos para os desafios e demandas do mundo contemporâneo.

O modelo disciplinar de educação, presente na educação neoliberal, pode dificultar o trabalho com a psicomotricidade por diversos motivos. Um dos principais é a ênfase na transmissão de conteúdos teóricos e na priorização do aspecto cognitivo, deixando em segundo plano o desenvolvimento motor e corporal dos alunos.

Nesse modelo, as atividades físicas e práticas que estimulam a motricidade podem ser consideradas secundárias ou até mesmo dispensáveis, quando comparadas às disciplinas consideradas mais "importantes" pelos currículos tradicionais. Isso resulta em uma redução das oportunidades de movimento e de práticas que desenvolvam as habilidades motoras dos estudantes.

Além disso, o modelo disciplinar muitas vezes enfatiza a postura passiva das crianças, que são incentivadas a permanecerem sentadas por longos períodos, ouvindo e copiando informações do quadro ou de livros. Essa postura estática não

estimula a coordenação motora ampla nem o desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, noção de espaço e percepção corporal.

Outro fator que dificulta o trabalho com a psicomotricidade nesse modelo é a falta de recursos e espaços adequados. Muitas escolas tradicionais possuem estruturas físicas limitadas, como salas de aula pequenas e poucos espaços externos destinados às atividades físicas. Isso restringe a realização de práticas que envolvam movimento e a exploração corporal. Os alunos são solicitados a ficarem sentados em silêncio por várias horas, ao invés de incentivar práticas corporais.

Além disso, a formação dos professores também pode ser um obstáculo para a abordagem da psicomotricidade. Muitos educadores não recebem uma capacitação específica nessa área durante sua formação inicial, o que limita seu conhecimento sobre a importância da motricidade e as práticas adequadas para estimulá-la. Isso pode resultar na falta de confiança e segurança por parte dos professores ao planejar e executar atividades voltadas para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

É importante ressaltar que essas dificuldades não são uma característica intrínseca do modelo disciplinar de educação, mas sim uma consequência de como ele é aplicado. É possível conciliar a abordagem disciplinar com práticas que estimulem a psicomotricidade, desde que haja uma conscientização da importância dessas práticas e um esforço para integrá-las de forma adequada ao currículo escolar.

Para superar essas dificuldades, é necessário repensar o papel da motricidade na educação e promover uma maior valorização e integração das práticas que desenvolvam as habilidades motoras e cognitivas dos alunos. Isso envolve a capacitação dos professores, a disponibilização de recursos e espaços adequados, e uma mudança de paradigma em relação à importância da psicomotricidade no processo educacional.

A escola pode adotar uma série de práticas para incentivar e promover a psicomotricidade entre as crianças. Algumas sugestões são:

- ✓ Atividades físicas e esportivas: Oferecer aulas de Educação Física regulares, com ênfase no desenvolvimento motor, coordenação, equilíbrio e consciência corporal. Além disso, incentivar a prática de esportes e jogos que envolvam movimento e estimulem o desenvolvimento psicomotor dos alunos.



- ✓ Brincadeiras e jogos: Incluir brincadeiras e jogos que estimulem o movimento, como pega-pega, amarelinha, danças, circuitos e atividades lúdicas que envolvam desafios motores. Essas atividades podem ser realizadas durante os intervalos, recreios ou como parte das aulas.
- ✓ Atividades artísticas: Incluir atividades artísticas que estimulem a expressão corporal, como dança, teatro, expressão corporal, artes plásticas, modelagem e escultura. Essas atividades promovem a consciência corporal, o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, além de estimular a criatividade dos alunos.
- ✓ Espaços e materiais adequados: Disponibilizar espaços adequados para a prática de atividades físicas, com estruturas e equipamentos seguros e diversificados. Além disso, oferecer uma variedade de materiais e recursos que estimulem o movimento, como bolas, cordas, obstáculos, circuitos, entre outros.
- ✓ Integração curricular: Integrar a psicomotricidade às demais disciplinas, de forma transversal e interdisciplinar. Por exemplo, explorar a motricidade durante aulas de matemática, por meio de atividades que envolvam medidas e movimentação no espaço.
- ✓ Parcerias e formação: Estabelecer parcerias com profissionais especializados em psicomotricidade, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e educadores físicos, para oferecer formações, capacitações e orientações aos professores. Essa colaboração pode enriquecer o trabalho pedagógico e ampliar o conhecimento sobre a importância da psicomotricidade.
- ✓ Observação e acompanhamento: Realizar observações e acompanhamento do desenvolvimento motor dos alunos, identificando possíveis dificuldades e oferecendo suporte individualizado quando necessário. Isso pode ser feito por meio de avaliações periódicas, registros de observação e diálogo com os pais e responsáveis.
- ✓ Participação da família: Envolver as famílias no processo de estímulo à psicomotricidade, compartilhando atividades para serem realizadas em casa, promovendo eventos esportivos e culturais, e estimulando a prática de atividades físicas em família.

É importante ressaltar que a psicomotricidade deve ser abordada de forma lúdica, prazerosa e inclusiva, respeitando o ritmo e as características individuais de cada aluno. O objetivo é desenvolver habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, contribuindo para um desenvolvimento global e saudável das crianças

Do ponto de vista do paradigma foucaultiano, a escola é um espaço de disciplina. Loro (2000, p. 27), ao estudar os professores de educação sobre o corpo, descreve

Minhas lembranças escolares parecem menos duras. Mas hoje tenho consciência de que a escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma. Numa escola pública brasileira predominantemente feminina, os métodos foram outros, os resultados pretendidos eram diversos. Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas. Certamente também nos ensinaram, como a Corrigan, as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente. Mas essas informações e habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas. Jovens escolarizados, aprendemos, tanto ele quanto eu, a suportar o cansaço e a prestar atenção ao que professores e professoras diziam; a utilizar códigos para debater, persuadir, vencer; a empregar os gestos e os comportamentos adequados e distintivos daquelas instituições. Os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher "civilizados", capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades inglesa e brasileira, respectivamente.

Esse caráter disciplinar da escola anda na contramão de possíveis políticas para desenvolvimento psicomotor. Michel Foucault (2001) percebe a disciplina escolar como uma forma de exercício de poder e controle sobre os indivíduos. Em sua obra, ele analisa o surgimento das instituições disciplinares na sociedade moderna, incluindo a escola, e como elas operam para moldar e regular o comportamento das pessoas.

Foucault (2001) argumenta que a disciplina escolar é uma técnica de poder que visa produzir indivíduos dóceis e adequados aos padrões estabelecidos pela sociedade. Ele descreve o sistema disciplinar como um mecanismo de vigilância constante, no qual os alunos são observados, classificados e normalizados de acordo com normas e regras pré-estabelecidas.

Na escola, a disciplina é exercida por meio de diversas práticas, como horários rígidos, uniformes, avaliações, hierarquia entre professores e alunos, punições e

recompensas. Essas práticas têm como objetivo não apenas transmitir conhecimentos, mas também moldar comportamentos, instilar obediência e regular a conduta dos estudantes.

Foucault (2001) argumenta que a disciplina escolar cria uma relação assimétrica de poder, na qual os alunos são submetidos à autoridade dos professores e são constantemente vigiados e avaliados. Essa vigilância e normalização dos corpos e mentes dos alunos contribuem para a formação de uma sociedade disciplinar, na qual o poder se exerce de forma sutil e internalizada.

Para Foucault (2001), a disciplina escolar não é apenas uma questão de transmitir conhecimentos, mas sim uma técnica de poder que molda os indivíduos de acordo com as necessidades e valores da sociedade. Ele critica esse modelo de disciplina por limitar a liberdade individual e reproduzir relações de poder desiguais.

A perspectiva de disciplina corporal e de biopoder de Foucault (2001) pode nos ajudar a entender a dificuldade em trabalhar com psicomotricidade na escola de diversas maneiras. Vou destacar alguns pontos principais:

- Controle e normalização do corpo: Segundo Foucault (2001), a disciplina busca controlar e normalizar os corpos dos indivíduos, moldando-os de acordo com normas e padrões estabelecidos. Na escola, isso pode se manifestar como a imposição de posturas corretas, gestos adequados e padrões de movimento considerados "normais". Essa ênfase na correção e na padronização dos corpos pode limitar a expressão e a autonomia dos estudantes no trabalho com psicomotricidade, uma vez que suas ações e movimentos podem ser submetidos a uma expectativa externa de conformidade.
- Hierarquia de poder: A escola é uma instituição que possui uma clara hierarquia de poder, na qual os professores exercem autoridade sobre os alunos. Essa dinâmica de poder pode afetar a forma como a psicomotricidade é abordada, já que a iniciativa e a autonomia dos estudantes podem ser limitadas em favor da direção e controle exercidos pelos professores. A liberdade de exploração e expressão motora dos alunos pode ser restringida pela necessidade de se adequar às expectativas e demandas dos educadores.
- Ênfase na avaliação e competição: Foucault (2001) destaca a importância da vigilância e da avaliação como mecanismos de disciplina. Na escola, a

avaliação é frequentemente utilizada como uma forma de controle, em que os alunos são classificados e comparados uns com os outros. Essa ênfase na avaliação e competição pode criar um ambiente em que os estudantes se sintam pressionados a se conformarem a determinados padrões de desempenho, o que pode dificultar a abordagem da psicomotricidade como uma atividade lúdica e de exploração livre do movimento.

- Resistência e subversão: Apesar dos desafios apresentados, a perspectiva de Foucault também nos leva a refletir sobre a possibilidade de resistência e subversão dentro desse contexto. Os estudantes podem encontrar maneiras de se expressar e explorar o movimento de forma criativa e autêntica, mesmo diante das restrições impostas pela disciplina escolar. Professores engajados podem buscar alternativas pedagógicas que promovam a liberdade de movimento e a expressão psicomotora dos alunos, buscando romper com os moldes tradicionais de controle e normatização.

Em resumo, a perspectiva de disciplina corporal e de biopoder de Foucault (2001) nos ajuda a compreender as dificuldades em trabalhar com psicomotricidade na escola, destacando o controle dos corpos, a hierarquia de poder, a ênfase na avaliação e competição, mas também apontando para a possibilidade de resistência e subversão. Essa análise crítica pode nos ajudar a repensar as práticas pedagógicas e buscar abordagens mais libertadoras e inclusivas no contexto da psicomotricidade escolar.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados encontrados, a proposta do produto educacional foi a elaboração de uma sequência didática para as crianças de educação infantil, juntamente aos professores, sujeitos participantes da pesquisa, que está em construção.

O público que se destina este produto educacional é composto por professores de educação infantil que buscam uma prática pedagógica referente a motricidade na faixa etária de 4 e 5 anos. Ela é muito abordada nos planos de aula educação infantil, por ser uma habilidade com forte relação com as capacidades mentais do indivíduo. Quando desenvolvida de forma positiva, a psicomotricidade pode ser uma forte aliada no desenvolvimento intelectual e acadêmico da criança, trazendo benefícios de aprendizagem por toda a vida.

Como o próprio conceito já explica, a psicomotricidade é a interligação do movimento com as habilidades psíquicas e cognitivas. O desenvolvimento global do corpo conta muito com o desenvolvimento físico, por isso, a psicomotricidade auxilia nos aspectos psicológicos do corpo. Ela trabalha a relação do homem com seus movimentos em relação ao seu mundo exterior e interior.

Para a construção dessa sequência foi realizado um planejamento a partir dos resultados obtidos e seguirá várias etapas, tais como: apresentação da proposta; apresentação inicial (objetivos); sequência e produção final. A partir daí:

Desenvolver a psicomotricidade pode evitar distúrbios de aprendizagem, trabalhando os três conhecimentos:

1. Motores
2. Cognitivos
3. Afetivos

Esses conhecimentos são estruturados pelos três pilares:

1. Querer fazer (sistema límbico)
2. Poder fazer (sistema reticular)
3. Saber fazer (córtex cerebral)

As atividades de motricidade incluídas no plano de aula educação infantil trazem benefícios enormes, além de serem muito leves e lúdicas. Com essas atividades no plano de aula educação infantil, os professores podem acelerar e otimizar o processo de aprendizagem na escola.

As atividades psicomotoras promovem:

- Lateralidade;
- Orientação espacial e temporal;
- Esquema corporal;
- Coordenação motora;
- Construção da identidade.

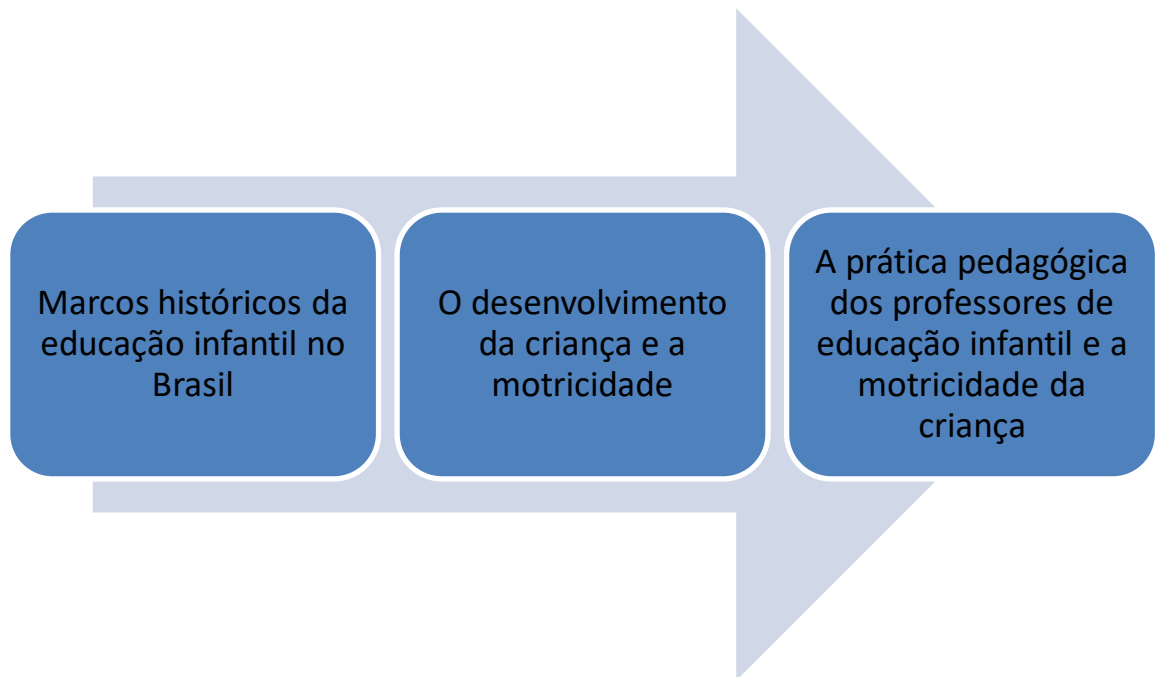
Tudo isso auxilia no aprendizado, pois é por meio da linguagem corporal e da experiência empírica que a criança descobre o mundo.

**Figura 2** – Capa da Sequência Didática



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

**Figura 3** – Etapas da sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como os professores e as professoras da educação infantil entendem a motricidade da criança e como a consideram em sua prática pedagógica. Os professores entendem que psicomotricidade desempenha um papel crucial na educação infantil, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento global da criança. Ela aborda a interação entre os aspectos motores, cognitivos e afetivos, promovendo a integração e harmonia desses diferentes domínios.

Aqui estão algumas das principais razões pelas quais a psicomotricidade é importante na educação infantil, na percepção de professores, conforme pudemos elencar de maneira geral pelas respostas dos docentes.

- **Desenvolvimento motor:** Através de atividades psicomotoras, as crianças aprimoram suas habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação, força muscular e destreza. Isso é fundamental para o desenvolvimento físico saudável, permitindo que as crianças experimentem e explorem seu ambiente de maneira eficaz.
- **Desenvolvimento cognitivo:** A psicomotricidade também está ligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao envolver o corpo em atividades que requerem planejamento, tomada de decisões e resolução de problemas, elas desenvolvem habilidades cognitivas, como atenção, concentração, memória e pensamento lógico.
- **Expressão emocional:** Através da psicomotricidade, as crianças podem expressar e compreender suas emoções de maneira saudável. O movimento e o corpo são veículos poderosos para a expressão emocional, permitindo que as crianças liberem tensões, experimentem diferentes estados de ânimo e desenvolvam uma consciência emocional mais profunda.
- **Socialização e interação:** A psicomotricidade é uma oportunidade para as crianças se envolverem em atividades grupais, o que promove a socialização e a interação com seus pares. Trabalhar em equipe, compartilhar, cooperar e respeitar as regras são aspectos essenciais desenvolvidos através da prática de atividades psicomotoras em grupo.



- Aprendizagem significativa: Ao combinar aspectos motores e cognitivos, a psicomotricidade facilita a aprendizagem significativa. As crianças aprendem melhor quando podem conectar conceitos abstratos com experiências sensoriais e motoras concretas. Através de atividades psicomotoras, elas podem vivenciar conceitos de forma mais tangível, o que contribui para uma compreensão mais profunda e duradoura.
- Prevenção de dificuldades de aprendizagem: Através da observação e intervenção psicomotora precoce, é possível identificar dificuldades de aprendizagem ou alterações no desenvolvimento de forma antecipada. A psicomotricidade ajuda a identificar possíveis desafios, estimulando o desenvolvimento de habilidades específicas antes que eles se tornem obstáculos para o aprendizado.

Em resumo, a psicomotricidade na educação infantil é importante para promover o desenvolvimento integral das crianças, abordando seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais. Ela contribui para o aprendizado, a socialização, a expressão emocional e a prevenção de dificuldades de aprendizagem, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento saudável das crianças.

No Brasil, é preciso o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à incorporação da motricidade dentro das práticas pedagógicas. Os aspectos cognitivos e sociais, tão caros à pedagogia, não podem ser isolados da psicomotricidade.

As políticas educacionais podem se concentrar na aprendizagem ligada à psicomotricidade por várias razões. Aqui estão algumas delas:

- ✓ Desenvolvimento integral da criança: As políticas educacionais que incluem a psicomotricidade reconhecem a importância do desenvolvimento integral da criança. Essas abordagens entendem que o aprendizado não se limita apenas aos aspectos cognitivos, mas também aos aspectos físicos, emocionais e sociais. Ao promover a aprendizagem por meio da psicomotricidade, as políticas educacionais visam garantir um desenvolvimento global equilibrado.
- ✓ Aprendizagem significativa e experiencial: As abordagens que incorporam a psicomotricidade reconhecem que as crianças aprendem melhor quando podem vivenciar conceitos de forma significativa e experiencial. As atividades psicomotoras permitem que as crianças explorem, experimentem e interajam com o ambiente, promovendo a construção ativa do conhecimento. Dessa

forma, as políticas educacionais se concentram na psicomotricidade como uma maneira de tornar a aprendizagem mais envolvente, prática e relevante para as crianças.

- ✓ Desenvolvimento de habilidades essenciais: A psicomotricidade ajuda a desenvolver uma variedade de habilidades essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Isso inclui habilidades motoras grossas e finas, como equilíbrio, coordenação motora, percepção espacial e habilidades de manipulação. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico, pois fornecem as bases necessárias para a escrita, a leitura, o raciocínio lógico e outras atividades escolares. Ao se concentrar na aprendizagem ligada à psicomotricidade, as políticas educacionais visam fortalecer essas habilidades desde a primeira infância.
- ✓ Promoção da inclusão e diversidade: A psicomotricidade pode desempenhar um papel importante na promoção da inclusão e diversidade na educação. Ela oferece oportunidades para que todas as crianças participem ativamente das atividades de aprendizagem, independentemente de suas habilidades, capacidades ou características individuais. As abordagens que valorizam a psicomotricidade consideram a diversidade das crianças e oferecem estratégias adaptadas para atender às necessidades específicas de cada uma. Isso ajuda a promover um ambiente inclusivo onde todas as crianças podem se beneficiar do processo de aprendizagem.
- ✓ Prevenção de dificuldades de aprendizagem: A psicomotricidade também pode desempenhar um papel na prevenção de dificuldades de aprendizagem. Ao incorporar atividades psicomotoras nas práticas educacionais desde os estágios iniciais, é possível identificar precocemente possíveis desafios ou dificuldades de desenvolvimento. Isso permite que intervenções adequadas sejam implementadas de forma oportuna, ajudando as crianças a superarem ou lidarem com essas dificuldades antes que elas afetem negativamente sua aprendizagem.

Em resumo, as políticas educacionais podem se concentrar na aprendizagem ligada à psicomotricidade para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Para superar a escola disciplinar, é necessário repensar as práticas pedagógicas e adotar abordagens mais libertadoras e inclusivas. Isso pode envolver estratégias como:

- Valorizar a autonomia e a criatividade dos estudantes: Promover espaços de aprendizagem que permitam que os alunos tenham autonomia na exploração do conhecimento e da psicomotricidade, encorajando a expressão criativa e a tomada de decisões.
- Fomentar a colaboração e a participação ativa: Estimular o trabalho em grupo e a cooperação entre os alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Incentivar a participação ativa dos estudantes nas atividades de psicomotricidade, permitindo que eles sejam protagonistas de suas próprias experiências motoras.

Além disso, é importante repensar o papel do professor como facilitador e mediador do aprendizado, criando um ambiente de diálogo e respeito mútuo. Essas estratégias visam romper com a lógica de controle e submissão da escola disciplinar, promovendo uma educação mais emancipatória, que valorize a diversidade e as singularidades de cada aluno.

Os cursos de pedagogia podem incorporar o tema da motricidade infantil de várias maneiras, a fim de preparar os futuros educadores para compreenderem e promoverem o desenvolvimento motor das crianças. Algumas abordagens possíveis incluem:

- Inclusão do tema nos currículos: Os cursos de pedagogia podem incluir disciplinas específicas que abordem a motricidade infantil, fornecendo aos estudantes conhecimentos teóricos e práticos sobre o assunto. Isso pode incluir o estudo de teorias e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento motor, bem como estratégias pedagógicas para promover a motricidade infantil.
- Práticas de observação e intervenção: Os cursos de pedagogia podem oferecer oportunidades para que os estudantes observem e interajam com crianças em diferentes contextos, como creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental. Durante essas práticas, os futuros educadores podem aprender a identificar o estágio de desenvolvimento motor das crianças, a observar possíveis dificuldades ou atrasos e a planejar intervenções adequadas para promover a motricidade.

- Oficinas e atividades práticas: Os cursos de pedagogia podem realizar oficinas e atividades práticas que permitam aos estudantes vivenciar diferentes aspectos da motricidade infantil. Isso pode incluir a realização de jogos e brincadeiras, atividades de movimento e dança, manipulação de materiais motores e experiências sensoriais. Essas vivências práticas ajudam os futuros educadores a compreenderem a importância do movimento no desenvolvimento global das crianças.
- Parcerias com profissionais especializados: Os cursos de pedagogia podem estabelecer parcerias com profissionais especializados em psicomotricidade ou áreas afins, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais ou profissionais de educação física. Essas parcerias podem enriquecer a formação dos estudantes, oferecendo palestras, workshops e supervisão para a aplicação de estratégias específicas de intervenção motora.

É importante que os cursos de pedagogia reconheçam a relevância da motricidade infantil como um aspecto essencial do desenvolvimento humano e incorporem esse tema de forma transversal em sua matriz curricular. Dessa forma, os futuros educadores estarão preparados para valorizar, observar e estimular a motricidade das crianças, promovendo um ambiente educativo mais rico e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

Para ajudar os professores a superarem a percepção disciplinar de educação e introduzirem práticas de psicomotricidade, a escola pode oferecer cursos de formação continuada específicos. Alguns exemplos de cursos que podem ser úteis nesse sentido incluem:

- ✓ Psicomotricidade e desenvolvimento infantil: Um curso que aborde os fundamentos teóricos da psicomotricidade e sua relação com o desenvolvimento infantil. Isso pode incluir o estudo das etapas do desenvolvimento motor, a compreensão das habilidades motoras básicas e a importância do movimento para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.
- ✓ Metodologias ativas na educação: Um curso que explore diferentes metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com ênfase naquelas que promovem a participação ativa dos alunos e valorizam a expressão e a

exploração motora. Isso pode incluir estratégias como aprendizagem baseada em projetos, gamificação, educação lúdica e abordagens interdisciplinares.

- ✓ Observação e intervenção em psicomotricidade: Um curso prático que capacite os professores a observar o desenvolvimento motor das crianças, identificar possíveis dificuldades ou atrasos e planejar intervenções adequadas. Isso pode envolver a análise de casos, estudo de estratégias de intervenção e práticas de observação em contexto escolar.
- ✓ Oficinas de práticas psicomotoras: Oficinas práticas que permitam aos professores experimentarem e vivenciarem diferentes atividades psicomotoras. Isso pode incluir jogos, brincadeiras, atividades de movimento, dança, expressão corporal, coordenação motora e manipulação de materiais motores. Essas oficinas proporcionam aos professores a oportunidade de experimentar as práticas que podem ser implementadas em sala de aula.

Além disso, a escola pode incentivar os professores a participarem de congressos, seminários e cursos oferecidos por instituições especializadas em psicomotricidade ou áreas afins. Essas oportunidades de aprendizado contínuo ajudam a expandir o conhecimento e aprofundar a prática dos professores em relação à psicomotricidade.

É fundamental que os cursos de formação continuada sejam pensados para fornecer aos professores as ferramentas teóricas e práticas necessárias para superar a perspectiva disciplinar da educação e promover a integração da psicomotricidade nas práticas pedagógicas. Ao capacitar os professores, a escola estará contribuindo para a criação de um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo, no qual os alunos possam desenvolver plenamente suas habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

A escola deve oferecer espaços adequados para o trabalho com psicomotricidade, que permitam o desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais e cognitivas das crianças. Alguns espaços que podem ser considerados são:

- Sala de psicomotricidade: Um espaço especialmente projetado e equipado para o trabalho com atividades psicomotoras. Essa sala deve ter um ambiente acolhedor e seguro, com materiais motores diversificados, como colchonetes, bolas, obstáculos, cordas, trampolins, entre outros. É um local onde as crianças

podem explorar livremente o movimento, participar de jogos e brincadeiras que estimulam o desenvolvimento motor, a coordenação e a expressão corporal.

- Pátio ou quadra esportiva: Espaços ao ar livre, como pátios ou quadras esportivas, também podem ser utilizados para atividades psicomotoras. Esses espaços oferecem uma área mais ampla para que as crianças se movimentem, participem de jogos coletivos, corram, pulem, treinem equilíbrio e coordenação motora. É importante que esses espaços sejam seguros, com piso adequado e supervisão adequada durante as atividades.
- Salas de aula flexíveis: Mesmo dentro das salas de aula tradicionais, é possível adaptar o ambiente para incluir atividades psicomotoras. Por exemplo, fornecer espaços dedicados para o movimento, como tapetes, almofadas ou bancos, que permitam às crianças sentar, deitar ou se mover enquanto realizam atividades de aprendizado. Também é possível integrar momentos de movimento e pausas ativas durante as aulas, como pausas para alongamento ou atividades que envolvam movimentos corporais.
- Espaços de expressão artística: A expressão artística, como dança, teatro e música, pode estar intimamente ligada à psicomotricidade. A escola pode dispor de espaços adequados para essas atividades, como um estúdio de dança, sala de música ou um palco para apresentações teatrais. Esses espaços permitem que as crianças explorem o movimento e a expressão corporal de forma criativa e integrada com outras formas de arte.

É importante ressaltar que a escola deve adaptar e adequar seus espaços de acordo com suas possibilidades e recursos disponíveis. O objetivo é proporcionar ambientes que estimulem a motricidade das crianças, permitindo que elas experimentem e desenvolvam suas habilidades motoras de maneira segura e livre.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

ARAUJO, Andreza Santiago Gotigtroy de Araujo. As contribuições da psicomotricidade na educação infantil. Artigo. **Revista Eletrônica Ed. Pública**. Rio de Janeiro.2008. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/29/as-contribuiccedilatildees-da-psicomotricidade-na-educaccedilatildeo-infantil>. Acesso em 10 jul. 2022.

BARRETO, Sidirley de Jesús. **Psicomotricidade, educação e reeducação**.2ª.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BORGES, Cecilia Maria Ferreira. **O professor de Educação física e sua construção do saber**. Campinas, SP. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 2009.

BORGES, Maria Fernanda; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Educação Psicomotora como instrumento no Processo de Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 4 – nº 1 – 2013. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/M\\_Fernanda.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/M_Fernanda.pdf). Acesso em 13 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 10 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 03 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Disponível em 12 dez. 2022.

BRÉTAS, A. **A Psicogenética Walloniana**: alguns aspectos. In C. Ferreira (Org.) **Psicomotricidade: da Educação Infantil à Gerontologia**. Rio de Janeiro: Lovise, 2000, pp. 33-40.

CAMARGO, Daiana e FINCK, Silvia. O brincar corporal na educação infantil: um olhar sobre a criança, o corpo e movimento e a prática pedagógica. **Revista Cocar**. Belém, vol 7, n.14, p. 07-15, ago-dez 2013.

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 23, n. 3, p. 84-89, set. 2003 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAVALCANTI, Marcello Henrique da Silva, RIBEIRO, Matheus Marques e Barro, Mario Roberto. Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2018, v. 24, n. 4 ,pp. 859-874. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320180040004>>. Acesso em 02 jan. 2023.



CERISARA, A.B. **Professoras de educação infantil: entre o feminismo e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. G. DOS S. DA; CAVALCANTE NETO, J. L. Fine motor development in children with chronic malnutrition. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 1, p. 54–60, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/rGQmbX483LSrqvyLrBZnjdx/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 08 jun. 2023.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. **Revista Científica**. FAP 3. Jan/dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1627>. Acesso em 10 abr. 2022.

DALL`AGNOL, CM, TRENCH, MH. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Rev. Gaúcha Enferm**. 1999;20(1):5-25. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23448>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DAMIANI et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/luluz/Downloads/3822-9218-3-PB.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

DANTAS, P. **Para Conhecer Wallon: uma Psicologia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WERLE, V. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 81–103, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2892. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2892>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FERNANDES, Anael. **A proposta para educação escolar nas séries iniciais da rede pública: as manifestações dos professores**. Dissertação de mestrado em educação – PUC -São Paulo, 2021.

FERRAZ, Luiz Osvaldo. Educação Física na Educação Infantil: influência de um programa na aprendizagem desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. *Revista da Universidade de São Paulo*, 2004.

FERRAZ, Luiz Osvaldo. O planejamento das práticas esportivas escolares. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte Universidade de São Paulo*, 2015.

FILGUEIRAS, Porto Izabel. A criança e o movimento – Questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental, in **Revista Avisa Lá**, n. 11 – jul/2002. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/>. Acesso em 06 jun.2022.

FOUCAULT. M. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**. 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

GALVÃO, Isabel. **O papel das emoções e da motricidade expressiva nas interações sociais no meio escolar**. São Paulo. SP. USP. 2003.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004. 155f. Tese de pós graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

GAVA, N., JARDIM, M. (2015). Corpo e movimento - o descobrimento do corpo na educação infantil. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, nov. 2015. Disponível em - <https://pedagogiaaopedaletra.com/presenca-do-movimento-na-educacao-infantil-ideias-e-praticas-correntes/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

GOMES, Vera Lúcia de; TELLES, Kátia da Silva; ROBALLO, Evelyn de Castro. Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. **Esc Anna Nery Rev Enferm** 2009 out-dez; 13 (4): 856-62. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/j5M7FMzfnJ5m8DqKsCy7L7P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 fev.2023.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A.. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. Educ. rev., 2009 25(2), p. 283–302, ago. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1998.

KOLYNIAC FILHO, Carol. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 18, n. 17, p. 53-66, dez. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 nov. 2022.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

LEVINE, Mel. **Educação individualizada**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LIMA, G. A.; SILVA, M. L. G. Linguagem corporal e comunicação: a criança e o brincar. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia**, 9(1), 969–974, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.16891/884>. Acesso em 08 jul. 2022.

LORO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MANEIRA, Fabiele Muchinski; GONÇALVES, Elaine Cristina. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. São Paulo: EDUCERE, 2015.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I.. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, n. Rev. bras. cineantropom. desempenho hum., 2010 12(1), p. 36–42, jan. 2010.

MEUR, A. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil**. São Paulo: Manole, 1984.

MEUR, A. Dee; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. Editora Manole, 1984.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço: aspectos de geofilosofia do corpo em movimento**. Ed. 7. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. Disponível em: <https://www.alicepoppe.com/wp-content/uploads/2019/11/Regina-Miranda-Corpo-Espaco.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MONTEIRO, I. A. F.; CRUZ, A. santos L. da; SANTOS, R.; SILVA, R. S. da; CORRÊA NETO, V. G. .; MONTEIRO, E. R.; MIRANDA, M. J. C. de. Importance of children's fine motor skills in Physical Education classes: A narrative literature review . **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. e51010817684, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.17684. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17684>. Acesso em: 28 feb. 2023.

MORAES, Ingrid Merkle. **A Pedagogia do brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientador: Prof. Dr. Luis ANtonio Groppo. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

NEGRINE, A. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

NEIRA, Marcos Garcia; MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola**. Ed. ?. Universidade de São Paulo, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferreira. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa [Online]**. v. 47, n. 166, pp. 1106-1133.2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314. Acesso em 16 nov. 2022.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, v. 36, p. e221954, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 08 jun. 2023.

PIAGET; INHELGER. **A psicologia da criança**. Tradução: Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. n, um, p. 2, mai. 2012. Disponível em: < [www.ufvjm.edu.br/.../Considerações-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa...](http://www.ufvjm.edu.br/.../Considerações-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa...)>. Acesso em: 03 ago. 2014.

SANTOS, Hoeller. **A criança e o movimento**: uma prática pedagógica com alunos da educação infantil. Universidade Federal do Paraná. 2021.

SANTOS, Maria Gabriella Soares dos. **Pedagogia Waldorf**: o brincar no Jardim de Infância de uma pedagogia baseada na Antroposofia de Rudolf Steiner. 2021. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5939?mode=full>. Acesso em 10 jul. 2022.

SANTOS, V. A. P. DOS. et al. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: desconhecido por pais e professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 598–619, jul. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zktd46XZbpNscsKd6WqctCg/#ModalHowcite>. Acesso em: 08 jun. 2023

SILVA, Juliana Maciel de Souza. **Psicomotricidade Infantil**: a arte de brincar e aprender através do lúdico. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, Minas Gerais, 2017.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 28 feb. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

TREVISAN, Carla. **A importância do desenvolvimento motor na primeira infância** – Portal Fio Cruz. 2018.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**: a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. Lisboa: Estampa, 1975.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. Conteúdos, linguagens e possibilidades: O relato de uma proposta da educação física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 02, p. 31-45, set. 2012. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1847/831>. Acesso em: 10 jun.2022.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas de Ensino**. Subsídios Para a Atividade Docente. São Paulo: Ática, 2006.

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título da pesquisa:** A motricidade e aprendizagem na educação infantil: contribuições à prática pedagógica

**Nome do(a) pesquisador(a) responsável:** Jéssica Camila da Silva Almeida

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa serão baseados em uma pesquisa descritiva e exploratória de cunho qualitativo com a finalidade de averiguar a presença, ou inexistência, do trabalho voltado a motricidade na prática pedagógica, e como se apresenta dentro do contexto da Educação Infantil.

Esta pesquisa tem como objetivo assimilar como os professores e as professoras da educação infantil compreendem a motricidade da criança e como a consideram em suas práticas pedagógicas. Os dados serão coletados através de encontros com grupo focal que, são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

O campo de pesquisa será uma escola de educação infantil, da rede particular de ensino de Santo André e os encontros serão realizados mediante disponibilidade de data/horário dos participantes da pesquisa.

No primeiro encontro, que deverá ter o tempo de duração de 1 hora aproximadamente, o projeto será apresentado aos professores e gestores e solicitado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Com isso, irei solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

No segundo e terceiro encontros, com o tempo de duração de 1h30 minutos, serão realizadas as rodas de conversas com os participantes da pesquisa. A partir dos temas sugeridos para a discussão: Contextualização histórica da educação infantil; A motricidade da criança e seu desenvolvimento na educação infantil e A prática pedagógica dos professores de educação infantil e a motricidade da criança.

No último encontro, com o tempo de duração de 1h30, será apresentado o protótipo do produto educacional, para que os participantes de pesquisa possam dar suas sugestões e buscar esclarecimentos, antes da sua finalização.

Todos os encontros serão gravados por meio de audiogravação, para que posteriormente seja feita a análise e interpretação dos dados coletados.

Para atingir os objetivos da pretendida pesquisa, os participantes da investigação serão 10 professores, da escola referenciada acima. Os critérios de inclusão serão todos os profissionais desta unidade escolar que aceitarem participar e assinarem o TCLE e os de exclusão são os que não aceitarem ou que não assinarem o TCLE.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto ao que se refere as discussões sobre os temas sugeridos, pelo fato dos participantes divergirem em relação ao seu ponto de vista. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto 11 99220-6838 ou pelo e-mail [jessica.almeida@uscsonline.com.br](mailto:jessica.almeida@uscsonline.com.br). Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail [cep@online.uscs.edu.br](mailto:cep@online.uscs.edu.br).

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa gerar um conteúdo de muita relevância, não só aos sujeitos participantes envolvidos, mas como a sociedade em geral.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao



participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável