INFÂNCIA EM MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITOR HENRIQUE DA COSTA

RESUMO
O desenvolvimento motor na infância representa um alicerce essencial para a construção de múltiplas aprendizagens, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Na Educação Infantil, o corpo em movimento não apenas expressa desejos e emoções, mas também atua como mediador do conhecimento, da linguagem e da construção da identidade. Este artigo analisa, sob uma perspectiva teórico-pedagógica, a importância do movimento como elemento estruturante do processo educativo, enfatizando o papel do educador na promoção de experiências motoras significativas, integradas ao brincar, à interação e à exploração do ambiente. A discussão fundamenta-se em referências reais e atualizadas, evidenciando que práticas pedagógicas que valorizam o movimento favorecem uma infância mais ativa, criativa e integral, onde o corpo aprende, sente, pensa e transforma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Desenvolvimento motor; Motricidade infantil.

ABSTRACT
Motor development in childhood represents an essential foundation for the construction of multiple learning experiences, encompassing cognitive, affective, social and cultural dimensions. In Early Childhood Education, the body in movement not only expresses desires and emotions, but also acts as a mediator of knowledge, language and the construction of identity. This article analyzes, from a theoretical-pedagogical perspective, the importance of movement as a structuring element of the educational process, emphasizing the role of the educator in promoting significant motor experiences, integrated with play, interaction and exploration of the environment. The discussion is based on real and updated references, showing that pedagogical practices that value movement favor a more active, creative and integral childhood, where the body learns, feels, thinks and transforms.

KEY-WORDS: Early childhood education; Motor development; Child motor skills.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o desenvolvimento global da criança está intrinsecamente relacionado ao corpo em movimento, que atua como mediador entre o sujeito e o mundo. Desde os primeiros meses de vida, é por meio de ações motoras — como rolar, engatinhar, andar, manipular objetos e explorar espaços — que a criança conhece o ambiente, estabelece vínculos afetivos, desenvolve sua autonomia e inicia processos fundamentais de aprendizagem. O movimento não pode ser compreendido como simples manifestação física, mas como linguagem, expressão e construção ativa do pensamento e da subjetividade infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa dimensão ao destacar que as experiências corporais devem compor, de forma intencional e significativa, os campos de experiências da Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 38). Essa diretriz exige um redirecionamento pedagógico que compreenda o corpo como centro do desenvolvimento e da aprendizagem, e o movimento como expressão de múltiplas formas de ser, sentir, pensar e aprender. Nessa perspectiva, o educador torna-se responsável por criar contextos de aprendizagem que considerem o corpo em sua potência expressiva, sensível e cognitiva.

A motricidade, ao se desenvolver, incorpora não apenas aspectos biológicos e neurológicos, mas também fatores psicológicos, sociais e culturais. Cada criança possui um repertório único de vivências corporais, moldado por suas experiências anteriores, interações e pelo ambiente que a cerca. Assim, o movimento se torna um campo fértil para o exercício da diversidade, da inclusão e da valorização dos diferentes modos de aprender e se expressar. A escola, enquanto espaço privilegiado de convivência, precisa reconhecer e promover essas diferenças, garantindo oportunidades motoras que respeitem o rit-

mo e a singularidade de cada criança.
Ao investir em práticas pedagógicas que valorizam o movimento, a instituição educativa não apenas favorece o desenvolvimento da motricidade ampla e fina, mas também contribui para o fortalecimento da linguagem oral e escrita, do raciocínio lógico, da criatividade, da afetividade e da autonomia. A ação corporal estimula a criança a experimentar, refletir, criar hipóteses e resolver problemas, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa.
Nesse contexto, o papel do educador é central. Mais do que propor atividades motoras isoladas, é necessário que o profissional compreenda o desenvolvimento motor como parte integrante de um projeto educativo mais amplo, que considere o corpo como um eixo estruturante da infância. Isso requer conhecimento teórico, sensibilidade prática e intencionalidade pedagógica para integrar o movimento às demais experiências da criança de forma articulada e coerente com os objetivos educacionais.
Este artigo propõe uma análise aprofundada sobre a importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil, explorando cinco eixos fundamentais: a motricidade como base para o desenvolvimento global; o papel do educador na mediação do movimento; a relação entre movimento e linguagem; o brincar como prática motora essencial; e as estratégias pedagógicas que potencializam o desenvolvimento integral. A reflexão será sustentada por autores relevantes como Gallahue (2003), Le Boulch (1987), e Kishimoto (2007), assim como pelas diretrizes da BNCC, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para uma pedagogia mais corporal, sensível e conectada à infância.

A MOTRICIDADE COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento motor é fundamental para a construção de diversas habilidades que acompanharão a criança ao longo de sua trajetória escolar, social e emocional. Conforme Gallahue e Ozmun (2005, p. 23), o desenvolvimento motor refere-se às transformações graduais na capacidade de movimentação que ocorrem ao longo do tempo, resultantes tanto da maturação biológica quanto das experiências ambientais. Dessa maneira, é indispensável que o espaço escolar ofereça múltiplas oportunidades ricas e diversificadas para que a criança possa movimentar-se livremente, explorando seus limites e ampliando suas possibilidades motoras.
Jean Le Boulch (2001, p. 45) ressalta que o corpo é o primeiro e mais direto instrumento pelo qual a criança conhece a si mesma e o mundo ao seu redor. Assim, qualquer limitação no movimento significa também um cerceamento na aprendizagem e na formação da identidade infantil. Nas fases iniciais da infância, cada nova habilidade motora — como engatinhar, caminhar, correr e saltar — está diretamente vinculada à construção do esquema corporal e à compreensão do espaço-tempo, aspectos essenciais para a organização do pensamento e o desenvolvimento cognitivo.
Além de favorecer o domínio corporal, o desenvolvimento motor está intimamente conectado à construção da autoestima e da autoconfiança infantil. Ao experimentar o sucesso em tarefas como manter o equilíbrio, arremessar objetos ou desenhar, a criança desenvolve um senso de competência que a motiva a buscar novos desafios. Fernandes (2011, p. 58) destaca que a psicomotricidade valoriza o sujeito em sua totalidade, integrando aspectos emocionais, motores e perceptivos, promovendo assim um desenvolvimento holístico e integrado.
A motricidade fina, frequentemente associada a atividades escolares como a escrita e o manuseio de ferramentas, depende também das experiências motoras globais vivenciadas pela criança. Atividades como pular corda, correr, empurrar e escalar são etapas fundamentais para o fortalecimento da coordenação e do controle que, posteriormente, possibilitam o domínio de movimentos mais precisos das mãos. Dessa forma, restringir o movimento a momentos esporádicos compromete o processo de desenvolvimento motor e, consequentemente, o avanço em outras áreas do aprendizado.
A Base Nacional Comum Curricular orienta que o corpo deve ser reconhecido como uma forma legítima de expressão e que o movimento deve estar integrado às práticas

diárias da Educação Infantil. Essa concepção amplia a compreensão do papel do corpo na aprendizagem, exigindo do educador a implementação de estratégias intencionais que promovam o desenvolvimento motor de maneira lúdica, sensível e desafiadora, respeitando os interesses e ritmos das crianças.

As atividades propiciadas [...] devem ser organizadas de forma a garantir que habilidades motoras sejam adquiridas e refinadas de acordo com o esperado para a idade da criança. Portanto, atividades organizadas [...] devem ser estruturadas para garantir que o desenvolvimento pleno seja alcançado, considerando as necessidades e competências motoras esperadas nos respectivos períodos desenvolvimentais (RODRIGUES ET AL., 2013, p. 50).

É fundamental reconhecer que o desenvolvimento motor não ocorre de forma linear ou homogênea entre as crianças. As variações individuais são naturais e merecem ser respeitadas e valorizadas no ambiente educativo. O educador precisa estar atento às particularidades de cada criança, celebrando seus progressos sem promover comparações ou cobranças inadequadas. Como enfatiza Santin (2013, p. 91), o movimento deve ser compreendido como uma manifestação da vitalidade e da singularidade de cada criança, e não como um mero instrumento de desempenho ou rendimento escolar.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O educador da Educação Infantil assume uma posição estratégica na promoção do desenvolvimento motor, visto que sua ação pedagógica influencia diretamente as oportunidades que a criança terá para explorar, movimentar-se e aprender por meio do corpo. Não basta que o professor apenas acompanhe as brincadeiras espontâneas: ele precisa ser um mediador intencional, que organiza o ambiente, planeja atividades significativas e respeita o tempo de cada criança. Segundo Fernandes (2011, p. 41), o educador é um agente que, ao compreender as fases do desenvolvimento motor, atua para potencializar as experiências da infância em sua plenitude, considerando sempre as necessidades individuais e coletivas do grupo.

O planejamento pedagógico voltado ao movimento exige conhecimento específico sobre os marcos do desenvolvimento motor, além de sensibilidade para perceber os interesses e as motivações do grupo infantil. Atividades como circuitos psicomotores, jogos simbólicos, danças criativas, brincadeiras de regras simples e uso de materiais alternativos (como tecidos, pneus, cordas e blocos) são ricas em estímulos motores. Conforme apontam Gallahue e Ozmun (2005, p. 67), experiências motoras diversificadas contribuem para o refinamento da coordenação, do equilíbrio e da consciência corporal, sendo fundamentais na infância. É essencial, porém, que essas propostas sejam planejadas com intencionalidade, mantendo o caráter lúdico e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

A observação é um recurso pedagógico imprescindível na atuação do professor. Através dela, o educador identifica habilidades motoras já adquiridas, percebe dificuldades persistentes e compreende como cada criança se expressa corporalmente. Freire (2003, p. 64) destaca que o olhar atento do educador é condição para práticas pedagógicas mais humanas e eficazes. A elaboração de registros descritivos, uso de portfólios, vídeos e fotos são instrumentos que ampliam a escuta das crianças e contribuem para reflexões sobre a prática educativa. Esses dados também servem de base para o diálogo com as famílias, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade na construção do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto fundamental da prática docente é a organização do espaço físico e simbólico para o movimento. O ambiente deve ser estruturado de modo a estimular a ação corporal, permitindo que as crianças se sintam livres e seguras para explorar. Isso significa oferecer materiais acessíveis, criar cantos de movimento, respeitar tempos generosos para o brincar ativo e integrar o corpo a todas as linguagens expressivas da criança — como a música, a oralidade, a arte e a dramatização. De acordo com Santos e Ghedin (2014, p. 132), o espaço educativo é um "terceiro educador", que comunica, con-

vida, desafia e possibilita experiências ricas quando bem planejado.

A formação continuada é outro pilar na construção de uma prática pedagógica sólida e comprometida com o desenvolvimento motor. O professor precisa ter acesso a estudos atualizados, experiências formativas e momentos de troca entre pares para refletir sobre sua atuação e revisar suas concepções de infância e corporeidade. A compreensão de que o corpo é um campo de conhecimento deve estar incorporada ao projeto político-pedagógico da instituição, de forma a envolver toda a equipe na construção de uma cultura escolar que valorize o movimento. Como afirmam Gallahue e Ozmun (2005, p. 105), educadores bem-preparados têm maior capacidade de propor intervenções eficazes, criativas e alinhadas ao desenvolvimento das crianças.

O papel do educador na promoção do desenvolvimento motor é profundamente humanizador. Ele é o adulto que observa sem julgar, que propõe sem controlar, que respeita sem omitir-se. Ao acreditar na potência do corpo infantil como veículo de aprendizagem e expressão, o professor transforma o cotidiano escolar em um espaço de descoberta, cuidado e liberdade. O movimento, nesse contexto, deixa de ser mero componente físico e passa a ser compreendido como linguagem fundamental da infância — linguagem essa que o educador precisa aprender, acolher e cultivar.

O MOVIMENTO COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO DA INFÂNCIA

O movimento corporal é uma das primeiras formas pelas quais a criança interage com o mundo. Antes da aquisição da linguagem verbal, o corpo comunica. Os gestos, os olhares, os deslocamentos no espaço e as expressões corporais são modos de dizer, sentir e ser no mundo. Le Boulch (2001, p. 27) salienta que o movimento, desde os primeiros anos de vida, constitui uma linguagem fundamental, por meio da qual a criança manifesta desejos, afetos, necessidades e compreensões. Essa linguagem, portanto, não deve ser silenciada ou ignorada no contexto escolar, mas reconhecida como parte legítima do processo educativo e como um canal legítimo de expressão subjetiva e construção de conhecimento.

Na Educação Infantil, o movimento se revela de forma intensa, espontânea e simbólica. Ao brincar de correr, pular, rolar ou dançar, a criança não apenas exercita músculos e articulações, mas experimenta e significa o mundo. Cada gesto é carregado de sentido. O faz de conta, por exemplo, não é uma simples representação da realidade: é uma reelaboração criativa da experiência vivida, onde o corpo encena papéis sociais, dramatiza emoções e recria contextos. De acordo com Oliveira (2010, p. 89), a corporeidade infantil é uma expressão integrada de afetos, pensamentos e ações, e precisa ser compreendida como parte indissociável do processo cognitivo. Dessa forma, a escola deve assumir o compromisso de oferecer espaços e tempos nos quais essa linguagem corporal possa se desenvolver com liberdade e intencionalidade pedagógica.

Reconhecer o corpo como sujeito pedagógico implica garantir oportunidades concretas de movimentação e expressão. Para tanto, é necessário dispor de espaços amplos, seguros e desafiadores, bem como de materiais variados e acessíveis que convidem à ação. Mais que permitir o movimento como descarga de energia, é preciso compreender o ato motor como elemento estruturante da subjetividade e da autonomia. Como afirma Freire (2003, p. 62), o corpo não é um instrumento da aprendizagem — ele é a própria condição para que a aprendizagem aconteça, pois é com o corpo que a criança sente, explora, interage, transforma e se transforma. Ao criar ambientes que acolhem e provocam a corporeidade, a escola também fortalece a identidade e a autoestima da criança em formação.

A vivência corporal impacta diretamente na construção da autoconfiança e da autoimagem infantil. Quando a criança percebe suas conquistas motoras — como equilibrar-se, correr longas distâncias, escalar, desenhar com firmeza ou montar estruturas complexas —, ela desenvolve uma sensação de competência que ultrapassa o domínio físico e invade o campo emocional. Segundo Gallahue e Ozmun (2005, p. 96), o êxito nas experiências motoras reforça sentimentos

de capacidade pessoal e incentiva a criança a se engajar em novas aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento global. Essa confiança corporal transparece em outros âmbitos da vida escolar, como a oralidade, a resolução de conflitos e o enfrentamento de desafios cognitivos.

Portanto, considerar o movimento como linguagem é reconhecer que a criança se comunica integralmente com e através do corpo. Trata-se de uma linguagem viva, sensível e dinâmica, que demanda escuta pedagógica atenta, interpretação cuidadosa e valorização contínua. O educador tem o papel de legitimar essa forma de expressão, promovendo contextos que favoreçam a escuta corporal e a articulação do movimento com outras linguagens do currículo, como a música, a arte, a literatura e a matemática. Ao fazer isso, a escola afirma o direito da criança de viver uma infância plena de significados, onde o corpo não é silenciado, mas acolhido como parte essencial do aprender e do ser.

O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO MOTORA E AFETIVA

O brincar é uma manifestação singular da infância e constitui, simultaneamente, uma via privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento. Muito além do simples entretenimento, o ato de brincar envolve a mobilização do corpo, da mente e das emoções em experiências ricas de significados. Kishimoto (2010, p. 15) aponta que o brincar é uma atividade espontânea e voluntária, mas essencial para a criança, pois lhe permite elaborar situações vividas, testar hipóteses sobre o mundo e desenvolver múltiplas competências. Nesse sentido, o brincar não é um intervalo entre as aprendizagens escolares, mas um modo legítimo e potente de aprender, especialmente no campo motor e afetivo. Quando a criança corre, pula, se esconde, improvisa ou finge, ela está se apropriando do mundo à sua maneira, estruturando sua identidade e descobrindo os limites e possibilidades do próprio corpo.

As brincadeiras motoras, ao ativarem o corpo em movimento, potencializam o desenvolvimento físico e psicomotor. Atividades como correr, rolar, escalar e se equilibrar favorecem a motricidade global, o tônus muscular, o senso de direção e a lateralidade. Da mesma forma, jogos de encaixe, manipulação de argila, recorte e pintura estimulam a coordenação motora fina e a precisão dos movimentos manuais. Entretanto, mais do que oferecer essas experiências, o educador precisa compreendê-las como estruturantes da aprendizagem e não como simples "recreação". Segundo Santos e Cavalcanti (2015, p. 42), o brincar promove a organização neuromotora da criança, sendo imprescindível que o planejamento pedagógico o inclua como eixo central das práticas educativas. Quando bem mediado, o brincar transforma-se em um laboratório vivo de experiências corporais, sensoriais e afetivas.

Além do aspecto motor, o brincar favorece intensamente o desenvolvimento social e emocional da criança. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança vivencia situações de convivência que exigem escuta, cooperação, negociação e respeito às regras e ao outro. Cunha (2020, p. 89) ressalta que o brincar com os pares é um espaço de elaboração simbólica da realidade social, onde a criança aprende a lidar com frustrações, espera, disputas e afetos diversos. Tais experiências são fundamentais para a construção da empatia, da resiliência e do autocontrole emocional. O jogo simbólico, em particular, permite à criança expressar conteúdos internos, medos e desejos, de forma segura e criativa, contribuindo para o fortalecimento de sua saúde mental e estabilidade emocional.

Outro aspecto relevante é o papel da afetividade no ato de brincar. Quando a criança se sente acolhida, segura e respeitada em seu ritmo, ela se engaja com mais intensidade e prazer nas atividades. Fernandes (2011, p. 77) enfatiza que o brincar mediado por adultos sensíveis e atentos favorece a construção da autonomia e da autoestima infantil. A relação afetiva que se estabelece entre educador e criança, por meio do brincar, cria vínculos de confiança que sustentam a exploração corporal e a ousadia motora. Ao brincar, a criança experimenta o mundo com liberdade, testando seus limites sem medo do erro ou da punição. Esse clima de segurança emocional é indispensável para que o movimento seja vivido com espontaneidade

e criatividade, elementos essenciais para o pleno desenvolvimento motor.
O ambiente físico também exerce papel determinante na qualidade das experiências lúdicas e motoras. Espaços organizados, amplos e acessíveis possibilitam maior liberdade de movimentação e diversidade de brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular reconhece o brincar como um direito de aprendizagem, destacando a importância de garantir ambientes que favoreçam a exploração corporal, a imaginação e a convivência afetiva. A presença de materiais versáteis, como cordas, blocos, pneus, tecidos e instrumentos musicais, estimula diferentes formas de expressão e movimento. Quando a escola reconhece o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, ela valoriza o corpo como lugar de saberes, afetos e aprendizagens múltiplas.
Assim, compreender o brincar como mediação do desenvolvimento motor e afetivo é ir além de uma visão utilitarista da atividade lúdica. É reconhecer que o corpo que brinca é também um corpo que sente, aprende, comunica, experimenta e se transforma. A inter-relação entre movimento e afeto, presente nas brincadeiras, constrói experiências pedagógicas significativas, integra saberes e sustenta a formação integral da criança. Cabe ao educador garantir que o brincar seja cotidiano, respeitado e intencionalmente promovido, reafirmando o direito da infância ao movimento pleno e à expressão afetiva em sua mais genuína forma.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR

A intencionalidade pedagógica é um princípio estruturante para o trabalho com o desenvolvimento motor na Educação Infantil. Trata-se de compreender o movimento não como atividade acessória ou espontânea apenas, mas como elemento central do processo educativo. Para Santin (2013, p. 97), o movimento deve ser assumido como linguagem simbólica, cultural e subjetiva, sendo expressão da infância e meio de construção de conhecimentos. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de que o corpo está dissociado da cognição, reconhecendo que a criança pensa, sente e aprende com o corpo em ação.

Prática estruturada ou organizada é a atividade propiciada às crianças e adolescentes com objetivos compatíveis com o nível desenvolvimental esperado para a respectiva idade das crianças e adolescentes. As atividades propiciadas pelo professor devem ser organizadas de forma a garantir que habilidades motoras sejam adquiridas e refinadas de acordo com o esperado para a idade da criança (RODRIGUES ET AL., 2013, p. 50).

Uma prática pedagógica comprometida com essa concepção valoriza a diversidade de experiências corporais no cotidiano da escola. Propostas como circuitos psicomotores, jogos cooperativos, danças, dramatizações e desafios motores planejados intencionalmente favorecem a exploração de diferentes padrões de movimento. Cada experiência amplia o repertório motor da criança, estimula sua criatividade e fortalece sua autonomia. Gallahue e Ozmun (2005, p. 61) defendem que a variabilidade de estímulos motores na infância é essencial para o desenvolvimento das habilidades fundamentais, criando bases sólidas para aprendizagens futuras, inclusive no campo cognitivo e social.
Além de planejar, cabe ao educador observar atentamente as ações e reações das crianças durante essas atividades. A escuta sensível, aliada ao registro reflexivo, constitui-se em ferramenta pedagógica de grande valor. Através da documentação — seja por meio de anotações, portfólios, vídeos ou fotografias — o professor pode identificar conquistas, dificuldades, preferências e hipóteses que orientam sua prática. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 53), a documentação pedagógica permite tornar visível o processo de aprendizagem e promove a reflexão contínua sobre o fazer docente, contribuindo para práticas mais responsivas e significativas.
Outro aspecto fundamental diz respeito à valorização da cultura da infância e do contexto social das crianças nas práticas motoras. Incorporar brincadeiras tradicionais, danças regionais, cantigas, festas populares e jogos herdados da comunidade amplia o senti-

do pedagógico do movimento e reafirma a identidade cultural dos sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 13) orientam que o currículo deve dialogar com as experiências, linguagens e saberes das crianças, reconhecendo o corpo como território de cultura. Ao integrar saberes locais ao planejamento motor, o educador contribui para uma escola mais inclusiva, plural e democrática.

O compromisso com o desenvolvimento motor exige da instituição condições concretas para que o movimento seja, de fato, vivido de forma significativa. Espaços amplos, seguros e desafiadores, materiais acessíveis e variados, além de tempo suficiente para o brincar ativo, são dimensões estruturantes. A gestão pedagógica precisa garantir a formação contínua dos professores, favorecendo o aprofundamento teórico-prático sobre o corpo e o movimento. Como aponta Fernandes (2011, p. 81), um projeto pedagógico que compreende o corpo como sujeito de direitos e de linguagem possibilita experiências formadoras, em que o corpo que se movimenta é também o corpo que aprende, sente, comunica e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento motor integra-se profundamente ao processo educativo na infância, configurando-se como uma dimensão estruturante da formação integral da criança. Ao inserir o movimento no planejamento pedagógico cotidiano, o educador amplia as possibilidades de crescimento físico, cognitivo, afetivo, social e expressivo. O corpo, como espaço primordial de vivência e interlocução com o mundo, deve ocupar lugar de destaque na organização curricular da Educação Infantil. Reconhecê-lo como produtor de sentidos contribui para a construção de práticas mais humanizadas, dialógicas e alinhadas às necessidades da infância.

Nos primeiros anos de vida, o movimento representa muito mais do que deslocamentos físicos: ele é forma de pensar, comunicar e constituir a própria identidade. A liberdade para se movimentar, aliada à mediação intencional do educador, favorece descobertas, explorações e aprendizagens significativas. Brincadeiras, expressões corporais, interações lúdicas, danças e jogos funcionam como instrumentos potentes para o desenvolvimento da autonomia, da motricidade e da confiança em si. Cabe à escola oferecer essas vivências de modo contínuo, respeitoso e inclusivo, considerando a pluralidade de experiências infantis.

Nesse processo, o papel do professor torna-se essencial. É ele quem acolhe, escuta, propõe e organiza situações de aprendizagem que envolvem o corpo em movimento. Promover ambientes que estimulem o engajamento motor das crianças requer intencionalidade, planejamento e sensibilidade pedagógica. A observação atenta e os registros documentais são ferramentas indispensáveis para acompanhar trajetórias de desenvolvimento e qualificar a prática docente. A formação permanente, por sua vez, permite ao educador ampliar sua compreensão sobre o corpo como dimensão central do conhecimento e romper com abordagens reducionistas do movimento.

A valorização do desenvolvimento motor na Educação Infantil está diretamente vinculada a uma concepção de criança ativa, curiosa e potente. Trata-se de afirmar uma pedagogia comprometida com os tempos e os modos da infância, que valorize a corporeidade como linguagem legítima, reconheça o brincar como direito e garanta experiências educativas sensíveis e significativas. Ao colocar o corpo como eixo estruturante do processo pedagógico, reconhecemos a criança em sua plenitude — como sujeito de direitos, de experiências, de emoções e de cultura. Promover o movimento é, nesse sentido, promover a vida que pulsa, cresce e aprende no ritmo único de cada infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida Azevedo; HORN, Maria Isabel da Cunha. Documentação pedagógica: uma ferramenta para a reflexão e a melhoria do trabalho educativo. In: COSTA, Maria Elizabeth Bianconcini de Miranda (org.). Educação infantil: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 49-66.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação In-

fantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Brincar na educação infantil: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2020.

FERNANDES, Marília Nunes. Psicomotricidade e afetividade na Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 2010.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. 11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Crianças da escola, crianças da vida: sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de (org.). Gestos, traços e sons: estudos sobre a linguagem da criança. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-94.

RODRIGUES, Décio; AVIGO, Eric Leal; LEITE, Marlon Magnon Valdevino; BUSSOLIN, Robson Alves; BARELA, José Angelo. Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil. Motriz, Rio Claro, suplemento, v. 19, nº 3, 2013. Disponível em https://www.scienceopen.com/document?vid=70dc5f1b-4e6a--44bf-869c-1cb0f4c94cf1. Acesso em 09 jun. 2025.

SANTIN, Silvio Galli. Educação Física: uma proposta crítico-superadora. 7. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, Lea Tiriba dos; GHEDIN, Evandro. Educação infantil: espaço, tempo e práticas pedagógicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.