A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE VIEIRA VALÉRIO

RESUMO
O trabalho parte da ideia de que, na educação infantil, o corpo fala antes da palavra. Ao contextualizar a psicomotricidade relacional, mostra-se como o brincar corporal favorece vínculo, expressão emocional e segurança afetiva, dialogando com a vida em grupo e com a aprendizagem. O objetivo foi demonstrar a ponte entre corpo, afeto e comportamento social, destacando o papel do psicomotricista como mediador da autoestima e da autonomia e propondo ações aplicáveis no cotidiano escolar. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, com leitura integral de livros, artigos e documentos nacionais e internacionais recentes, organização por eixos temáticos e síntese analítica. Os resultados indicam associação consistente entre experiências corporais mediadas e ganhos em participação, autorregulação, cooperação e linguagem, com relatos de redução de conflitos e maior engajamento quando há ambiente preparado, regras claras e materiais acessíveis. Conclui-se que integrar a psicomotricidade relacional à rotina da escola é caminho viável e de alto impacto para fortalecer competências socioemocionais, respeitar ritmos individuais e ampliar a qualidade das interações, sustentando uma cultura de pertencimento e cuidado mútuo.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade relacional; Educação infantil; Competências socioemocionais.
ABSTRACT
This paper starts from the idea that, in early childhood, the body speaks before words. By contextualizing relational psychomotricity, it shows how bodily play supports bonding, emotional expression, and a sense of safety, which are foundations for group life and learning. The objective was to demonstrate the link between body, affect, and social behavior, highlighting the role of the psychomotricist as a mediator of self-esteem and autonomy and presenting classroom actions that schools can adopt with continuity. The study used a bibliographic, qualitative, and descriptive approach, with full-text reading of recent national and international sources, thematic organization, and analytic synthesis. Results indicate consistent associations between mediated bodily experiences and gains in participation, self-regulation, cooperation, and language, with reports of fewer conflicts and greater engagement when the environment is prepared, rules are clear, and materials are accessible. The conclusion is that integrating relational psychomotricity into daily school routines is a feasible, high-impact path to strengthen social-emotional competencies, respect individual rhythms, and improve the quality of interactions, fostering a culture of belonging and mutual care.
KEY-WORDS: Relational psychomotricity; Early childhood education; Social-emotional competencies.

1 INTRODUÇÃO

Na educação infantil, o corpo fala cedo e fala muito. Antes da escrita e mesmo antes de frases completas, a criança corre, se esconde, empurra, pula, abraça e recua. Nesses gestos, mostra como está por dentro e como se liga ao outro. A psicomotricidade relacional parte desse chão: o brincar corporal vira linguagem, encontro e cuidado. Em um tempo em que muitas crianças chegam à escola com menos convivência entre pares e mais tempo de tela, olhar para o corpo como via de expressão e regulação faz sentido pedagógico e humano. A sala pode ser um espaço onde vínculo, segurança afetiva e expressão de emoções nascem de situações simples, com materiais acessíveis e condução atenta do adulto.

A justificativa vem da prática diária. Professores notam que comportamentos como agitação, retraimento e conflitos repetidos não se resolvem só com atividades de mesa. Muitas vezes há um corpo pedindo acolhimento e limites claros para se organizar melhor. A psicomotricidade relacional oferece um caminho possível, porque ajuda a transformar tensão em jogo, medo em aproximação gradual e raiva em gesto nomeado. Quando o adulto entra como parceiro de brincadeira,

cuida do clima, propõe regras simples e nomeia sentimentos, a autoestima encontra terreno para crescer e a autonomia aparece passo a passo.

Diante desse cenário, coloca-se o problema que guia o estudo: como o brincar corporal mediado pela psicomotricidade relacional pode fortalecer vínculo, expressão emocional e segurança afetiva na educação infantil, favorecendo competências socioemocionais e a convivência do grupo. A pergunta puxa outras: de que modo o psicomotricista atua como facilitador da autoestima e da autonomia e quais ações práticas cabem no dia a dia da escola sem perder a ludicidade nem o propósito pedagógico.

O objetivo geral é demonstrar a ponte entre corpo, afeto e comportamento social. Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar a psicomotricidade relacional na educação infantil, explicar por que o brincar corporal sustenta vínculo e expressão emocional, descrever o papel do psicomotricista como mediador que ajuda a criança a se conhecer e a se regular e apresentar ações práticas que a escola pode incorporar com continuidade e sentido.

A metodologia adotada é uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo. Foram buscados livros, artigos científicos e documentos técnicos em bases nacionais e internacionais recentes, priorizando publicações sobre psicomotricidade relacional, competências socioemocionais na infância, mediação do adulto e práticas de sala com uso intencional do corpo. Definiram-se critérios de inclusão com foco em textos disponíveis na íntegra e com definição clara de conceitos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o corpo vira a primeira forma de conversa com o mundo. Antes de frases longas, a criança corre, empurra, puxa, se esconde, abraça e recua, e cada gesto traz um recado sobre como ela sente, pensa e se liga ao outro. A psicomotricidade relacional nasce desse chão: o brincar corporal como linguagem que sustenta vínculo, regula emoção e organiza a convivência. No Brasil, essa perspectiva ganhou fôlego ao dialogar com a tradição que valoriza o corpo na escola, já presente em autores da educação física escolar, e com a difusão do enfoque relacional em contextos educativos (FREIRE, 1989; VIEIRA, 2005).

O ponto de partida é simples de visualizar no cotidiano. Quando a escola oferece materiais abertos, convida ao jogo simbólico e mantém um adulto que observa, nomeia e propõe regras claras, o grupo aprende a combinar, esperar a vez e reparar quando algo sai do lugar. Essa leitura do corpo como via de expressão e de encontro é recorrente na produção brasileira recente sobre práticas de psicomotricidade relacional em turmas de educação infantil, com relatos que destacam participação, cooperação e redução de conflitos quando o brincar ganha intencionalidade pedagógica. (MORAES; SOARES; FROTA, 2020; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022).

A trajetória local do enfoque relacional conta com a atuação de formadores e centros que ajudaram a enraizar essa prática, aproximando a proposta das rotinas escolares. Textos de referência mapeiam a difusão do método no país, destacando o papel de educadores brasileiros que adaptaram formações, organizaram currículos e sistematizaram procedimentos para o trabalho em grupo com crianças pequenas. Esse movimento consolidou a ideia de que a sala pode ser um espaço seguro para transformar tensão em jogo, medo em aproximação gradual e raiva em gesto nomeado (VIEIRA, 2005; VIEIRA, 2013).

Na prática, a psicomotricidade relacional conversa com a escola que quer cuidar do desenvolvimento integral. Ela apoia a expressão emocional, favorece a segurança afetiva e dá lugar para a autonomia aparecer, pois a criança descobre que tem recursos para lidar com o que sente e com o que o colega sente. A literatura brasileira em educação e psicopedagogia ajuda a sustentar essa ponte entre gesto, afeto e aprendizagem, lembrando que dificuldades de participação e de linguagem, muitas vezes, pedem caminhos que passam pelo corpo, pelo jogo e pelo encontro mediado (FREIRE, 1989; BOSSA, 2000).

Também chama atenção a presença de pesquisas e relatos de experiência em eventos e periódicos nacionais, com descrições de organização de ambiente, seleção de materiais, rituais de abertura e fechamento, e modos de intervenção do adulto. Esses textos mostram que não se trata de "gastar energia", e sim de oferecer experiências corporais que organizam emoção e pensamento, com materiais simples como bolas, cordas, tecidos, bambolês e paraquedas lúdico, todos funcionando como mediadores das relações. (REALIZE/CONEDU, 2019; REALIZE/CONEDU, 2024).

Nesse cenário, o papel do professor-mediador ganha contorno claro. Ele observa sem pressa, nomeia sentimentos quando necessário, ajusta regras, aproxima pares, protege quem precisa de tempo e abre trilhas possíveis para cada criança. Ao fazer isso, ajuda o grupo a praticar combinados, a negociar espaços e a reparar pequenas rupturas, algo que a bibliografia brasileira descreve como efeito típico do brincar relacional bem conduzido em turmas pequenas. (MORAES; SOARES; FROTA, 2020).

Assim, contextualizar a psicomotricidade relacional na educação infantil é reconhecer o corpo como língua materna da infância e a escola como casa de experiências onde vínculo, expressão emocional e segurança afetiva se constroem dia a dia. A produção brasileira oferece base para essa leitura e mostra caminhos viáveis, de baixo custo e alto impacto, para tornar o brincar um laboratório vivo de convivência, linguagem e autonomia. (Frota, 2020; Guimarães; Brito; Barros, 2022).

2.2 POR QUE O BRINCAR CORPORAL SUSTENTA VÍNCULO E EXPRESSÃO EMOCIONAL

Na educação infantil, o brincar corporal cria um campo seguro onde emoção pode aparecer, ser nomeada e ganhar forma de gesto, olhar e voz. Nessa cena, vínculo nasce do encontro mediado por regras simples, confiança e disponibilidade do adulto que observa, acolhe e organiza a convivência. A literatura brasileira tem mostrado que, quando a escola dá lugar ao brincar com intencionalidade, a turma coopera mais, resolve conflitos com menos ruído e encontra caminhos para participar (FREIRE, 1989; MORAES; SOARES; FROTA, 2020; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022).

Vínculo se constrói no ritmo do jogo partilhado. O vai e vem de perseguir e ser perseguido, de esconder e revelar, de empurrar e ser contido, desenha limites corporais e afetivos. A criança percebe que o colega existe, que o próprio gesto encontra resposta e que há um adulto de confiança que garante o combinado. Essa experiência tecida no corpo sustenta segurança emocional e abre espaço para atenção compartilhada e linguagem em situações de grupo, como mostram referenciais da psicomotricidade relacional no contexto escolar (VIEIRA, 2005; VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). Quando o ambiente oferece materiais abertos e regras claras, o corpo encontra continente e a emoção se organiza em ações possíveis de negociar.

A expressão emocional ganha nitidez porque o jogo permite representar medos, raivas e alegrias sem exposição constrangedora. No faz de conta que envolve empilhar, derrubar, esconder e reparar, a criança experimenta papéis, testa força, regula distância e aprende a pedir ajuda. Pesquisas na área de educação e psicopedagogia lembram que dificuldades de participação e de linguagem muitas vezes pedem caminhos que passam pelo gesto e pelo encontro mediado, e que a leitura sensível do professor facilita a passagem do agir para o dizer (BOSSA, 2000; FREIRE, 1989). No cotidiano, o adulto nomeia o que vê, valida o sentimento, ajusta a regra e convida a turma a refazer o combinado. Assim, autoestima e autonomia aparecem passo a passo, pois a criança descobre que tem recurso para lidar com o que sente e com o que o colega sente.

A cultura do brincar no Brasil também oferece base sólida para essa leitura. Estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil destacam que o corpo é linguagem e que a organização de cantos de experiência amplia participação e favorece trocas afetivas com sentido pedagógico (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011). Quando se planeja chão marcado, tecidos, cordas, bolas, túneis e paraquedas lúdico, não se busca apenas gasto de energia. A intenção é tecer encontros, apoiar autorregulação

e dar forma a emoções por meio de ações coordenadas, como empurrar com cuidado, esperar a vez, reparar o que caiu e combinar a próxima rodada.

O papel do psicomotricista ou do professor-mediador é central. Ele observa sem pressa, percebe quem precisa se aproximar devagar, quem pede contenção, quem precisa ampliar repertório de gesto, e ajusta o cenário para que todos encontrem um jeito de entrar no jogo. A bibliografia nacional descreve esse trabalho como artesanato fino do encontro: pouco comando, muita escuta, regras simples e coerentes, além de materiais que convidam à cooperação e ao cuidado mútuo (VIEIRA, 2005; MORAES; SOARES; FROTA, 2020). A cada sessão, o adulto ajuda o grupo a transformar tensão em jogo, medo em aproximação gradual e raiva em gesto nomeado que pode ser revisto.

Documentos curriculares também caminham nessa direção ao reconhecer o corpo como linguagem e a convivência como eixo formativo na educação infantil. Ao incorporar o brincar corporal com intencionalidade, a escola favorece vínculos de qualidade e cria uma base afetiva que sustenta curiosidade, atenção e participação nas demais experiências do dia (BRASIL, 2017). Em síntese, brincar com o corpo sustenta vínculo porque oferece presença, regra justa e resposta acolhedora. Sustenta expressão emocional porque dá forma concreta ao que a criança sente e oferece um caminho de retorno ao equilíbrio. Esse é o terreno onde pertencimento, autoestima e autonomia crescem com raízes firmes, do chão da sala para a vida em grupo.

2.3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO AUTOCONHECIMENTO E DA AUTORREGULAÇÃO, COM AÇÕES PRÁTICAS PARA A ESCOLA

Na educação infantil, o professor entra como quem cuida do encontro e dá sentido ao brincar corporal. Observa com calma, lê o gesto, escuta a emoção e ajusta o cenário para que cada criança descubra quem é, o que sente e como pode se regular com apoio do grupo. Sua mediação transforma energia dispersa em experiência com propósito pedagógico, em um trabalho artesanal descrito na literatura brasileira como presença afetiva, poucas instruções, regras coerentes e materiais que convidam à cooperação e ao cuidado mútuo (VIEIRA, 2005; MORAES; SOARES; FROTA, 2020).

Quando o adulto sustenta um clima seguro, a criança ousa experimentar papéis, nomeia o sentimento e aprende a voltar ao eixo depois de pequenas frustrações. Essa via, relatada em práticas de psicomotricidade relacional no contexto escolar, fortalece autoestima e autonomia, pois a criança percebe que tem recursos para lidar com medo, raiva e alegria sem ferir a si mesma nem o colega (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022). O gesto vira palavra quando o adulto nomeia a ação, valida a experiência e combina o próximo passo, afinando um modo de conviver que respeita limites e abre espaço para a iniciativa infantil (BOSSA, 2000; FREIRE, 1989).

Esse mediador também articula corpo e linguagem ao organizar tempo, espaço e material. Pistas visuais, pausas combinadas e escolhas de textura e peso ajudam a modular força, distância e contato, ampliando repertório de pedir ajuda e de oferecer ajuda. O caminho dialoga com diretrizes da educação infantil no país, que tratam o corpo como linguagem e a convivência como eixo formativo, com propostas lúdicas abertas à participação de todos (BRASIL, 2017). A cultura do brincar sustenta essa base ao mostrar que jogos e brincadeiras organizam a experiência e ampliam trocas afetivas com propósito pedagógico, desde que haja clareza de combinados e disponibilidade do adulto para escutar e intervir no tempo certo (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Para que a escola incorpore essa abordagem com continuidade e sentido, o cotidiano pode começar com rituais de abertura que retomam combinados, conferem materiais e estabelecem sinais de pausa, e terminar com um pequeno fechamento em que cada criança mostra um gesto do que mais apreciou e nomeia um combinado para a próxima sessão.

Entre abertura e fechamento, a sala se organiza em cantos de experiência locomoção, manipulação e ritmo com progressão semanal de desafios, sempre variando direção, apoio e resistência dos materiais, o que afina atenção, espera da vez e controle do im-

pulso em linha com relatos nacionais (GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022; KISHIMOTO, 2011). Em momentos de jogo de papéis, pares alternam guiar e explorar caminhos sinalizados, praticando empatia, linguagem e regulação de força e distância, enquanto o adulto modela pedidos e oferecimentos de ajuda de forma simples e imediata (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013; OLIVEIRA, 2011).

Percursos com pausas nomeadas ensinam a desacelerar e a retomar o foco sem bronca, favorecendo a passagem do agir impulsivo para a ação planejada e coerente com combinados de convivência (FREIRE, 1989; BRASIL, 2017). Situações de empilhar, derrubar, esconder e reconstruir ganham sentido quando o grupo combina reparos e o adulto valida a frustração, nomeia o sentimento e convida ao conserto compartilhado, reforçando pertencimento e responsabilidade (BOSSA, 2000; KISHIMOTO, 2011). Ao longo do jogo, frases curtas para nomear corpo e emoção tenho medo, preciso de espaço, vou tentar devagar, quero ajudar dão forma ao sentir e apoiam pedidos claros, passo essencial para autoconhecimento e autorregulação (OLIVEIRA, 2011; MORAES; SOARES; FROTA, 2020).

Acompanhando tudo isso, a observação formativa com registros breves orienta o planejamento seguinte. Indicadores simples como manter apoio por alguns segundos, ajustar força ao empurrar, esperar a vez, pedir ajuda e reparar após erro funcionam como bússola, evitando rótulos e apostando em processos (VIEIRA, 2005; BRASIL, 2017). A inclusão nasce do desenho da tarefa com entradas variadas para todos alvos maiores e próximos, instrumentos leves, trabalho em duplas, pistas visuais e auditivas, garantindo participação no próprio ritmo sem perder a pertença ao grupo (GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022; OLIVEIRA, 2011). Quando a escola dialoga com as famílias por meio de recados curtos que explicam a lógica dos jogos e sugerem materiais simples do cotidiano, a continuidade se fortalece sem transformar a casa em sala de aula (BRASIL, 2017).

O professor media o caminho do sentir ao dizer e do impulso à escolha, cuidando do ambiente, do tempo e do clima para que o brincar corporal sustente vínculo, dê forma à expressão emocional e crie condições de autoconhecimento e autorregulação. A escola que incorpora essas ações de modo simples e constante vê nascer uma cultura de convivência que favorece autonomia, atenção compartilhada e alegria de aprender, sessão após sessão, apoiada em referências sólidas da produção brasileira (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

2.4 A PONTE ENTRE CORPO, AFETO E COMPORTAMENTO SOCIAL

Na educação infantil, o corpo é a primeira casa da convivência. Quando a criança empurra o colchão com cuidado, se esconde para ser encontrada, marca o ritmo com palmas e aprende a esperar a vez, ela organiza sensações e dá forma ao que sente, enquanto descobre como ficar com o outro sem se perder de si. Essa costura entre gesto e sentimento sustenta modos de estar em grupo, pois o brincar corporal cria um terreno seguro onde vínculo aparece, emoção ganha nome e regras simples viram combinados compartilhados. A produção brasileira tem mostrado que, quando o professor cuida do ambiente, observa com atenção e propõe jogos corporais com propósito pedagógico, aumentam cooperação, participação e qualidade das interações na turma (MORAES; SOARES; FROTA, 2020; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022).

O afeto circula no ritmo do jogo. No vai e vem de perseguir e ser perseguido, de esconder e revelar, de empurrar e conter, a criança percebe o outro como presença viva e confiável, sente que seu gesto encontra resposta e que há um adulto que sustenta combinados claros. Essa experiência tecida no corpo sustenta segurança emocional, base de atenção compartilhada, empatia e linguagem em situações de grupo, como descrevem referenciais da psicomotricidade relacional no contexto escolar (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). O corpo, nesse cenário, vira língua que diz sim, não, perto e longe, e que aprende a negociar distância, força e tempo, elementos que se traduzem em respeito mútuo e responsabilidade pelo comum (VIEIRA, 2005).

O comportamento social nasce desse fio fino entre sentir e agir. Quando o adulto nomeia o que vê, valida o que a criança sente

e reorganiza o jogo com uma regra simples, ele ajuda a transformar impulso em escolha. O gesto vira palavra, a palavra vira acordo e o acordo vira convivência. A literatura nacional em educação e psicopedagogia lembra que dificuldades de participação e de linguagem muitas vezes pedem caminhos que passam pelo corpo e pelo encontro mediado, pois é no jogo que a criança ensaia pedir ajuda, reparar erros e celebrar conquistas, construindo autoestima e autonomia sem humilhação nem isolamento (BOSSA, 2000; FREIRE, 1989). Nessa trilha, a turma aprende que conflito pode ser cuidado, que o erro pode ser consertado e que cada um tem lugar e voz.

A cultura do brincar no Brasil oferece lastro para essa leitura. Estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil mostram que organizar cantos de experiência, selecionar materiais abertos e propor sequências rítmicas ampliam a troca afetiva e qualificam a participação, desde que a mediação preserve a ludicidade e a escuta do grupo (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011). Quando a sala marca chãos de passar, apoios de equilibrar, tecidos de esconder, bolas leves para lançar e instrumentos simples para marcar pausas, o corpo encontra continente e a emoção encontra forma de gesto possível, o que fortalece autorregulação e pertença.

As diretrizes nacionais também apontam nessa direção ao reconhecer o corpo como linguagem e a convivência como eixo formativo na educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular recomenda arranjos de tempo e espaço que favoreçam interações, exploração e experiências corporais com intencionalidade educativa, condição que sustenta vínculos e amplia participação de todas as crianças, com respeito a ritmos e singularidades (BRASIL, 2017). Quando a escola coloca o movimento no centro do cotidiano, ela não busca só “gastar energia”, e sim criar uma comunidade que aprende a combinar, a esperar, a reparar e a partilhar.

Portanto, a ponte entre corpo, afeto e comportamento social se constrói no cotidiano do brincar mediado. O corpo oferece o palco, o afeto dá sentido à cena e o comportamento social surge como aprendizagem viva de estar com o outro. Onde há ambiente preparado, regras simples, nomeação sensível de emoções e tempo para repetir e avançar, a criança tece vínculos, encontra palavras para o que sente e pratica escolhas que respeitam a si e ao grupo. É assim que o gesto abre caminho para a linguagem, a emoção encontra abrigo e a convivência floresce, com base em experiências brasileiras que mostram ser possível, viável e potente cuidar do desenvolvimento socioemocional pela via do corpo, todos os dias, no chão da escola (GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022; KISHIMOTO, 2011).

3 CONCLUSÃO

O trabalho mostrou que, na educação infantil, o corpo é a porta de entrada para o afeto e para a vida em grupo. Quando a escola organiza o brincar corporal com intenção pedagógica, vínculo aparece, emoção ganha nome e a convivência se torna mais segura. A psicomotricidade relacional oferece um caminho simples e consistente: ambiente preparado, regras claras, materiais acessíveis e um adulto que observa, nomeia e cuida do clima. Nesse terreno, a criança se conhece melhor, aprende a pedir ajuda, a esperar a vez, a reparar erros e a celebrar conquistas. Autonomia e autoestima crescem junto com a capacidade de escutar o outro e de participar com alegria.

Ficou evidente que o psicomotricista atua como mediador do encontro. Ele afina tempo, espaço e tarefa para que cada gesto faça sentido. Ao transformar tensão em jogo e medo em aproximação gradual, ajuda a turma a passar do impulso para a escolha. A escola que incorpora rituais de abertura e fechamento, cantos de experiências com progressão, momentos de pausa nomeada e jogos de papéis vê resultados no dia a dia: menos conflitos, mais cooperação, atenção mais estável e linguagem mais disponível.

Cuidar do corpo como linguagem funda a casa onde o afeto mora e de onde o comportamento social parte. Quando a escola acolhe esse princípio, ela honra o que sempre fez bem e projeta futuro: crianças que se movem com segurança, sentem com palavras e convivem com respeito. É um caminho possível, de baixo custo e alto impacto, que devolve à infância o que é da infância e

prepara terreno fértil para aprender e viver junto.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

GUIMARÃES, Ueudison Alves; BRITO, Junea Graciele Rodrigues Dantas de; BARROS, Vania Alves de. Psicomotricidade relacional e o ensino-aprendizagem na educação infantil. RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, v. 3, n. 9, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i9.1944.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho; SOARES, Silvana Mendes Sabino. Docência em educação infantil: diálogo entre filosofia da infância e psicomotricidade relacional. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 181-194, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDITORA REALIZE. A importância da psicomotricidade relacional na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora Realize, 2019.

EDITORA REALIZE. Psicomotricidade Relacional (trabalhos em anais). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2024, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora Realize, 2024.

VIEIRA, José Leopoldo. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. Curitiba: CIAR, 2005.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, André. Psicomotricidade relacional no contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2013, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Editora Realize, 2013.